

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

LUCAS HENRIQUE DA LUZ

**EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS
PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES**

MARINGÁ
2021

LUCAS HENRIQUE DA LUZ

EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS
PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a).: Verônica Regina Müller

MARINGÁ
2021

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L979f

Luz, Lucas Henrique da

Educação social : fundamentos epistêmicos e metodológicos para práticas de educação social em comunidades / Lucas Henrique da Luz. -- Maringá, PR, 2021. 132 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Social. 2. Educação Comunitária. 3. Comunidade. I. Müller, Verônica Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.3

LUCAS HENRIQUE DA LUZ

EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS
PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES

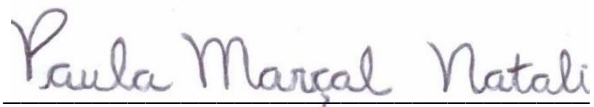
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller – UEM



Prof^a. Dr^a. Jacyara Silva de Paiva – UFES
– Vitória



Prof^a. Dr^a. Paula Marçal Natali – UEM



Prof^a. Dr^a. Cléia Renata Teixeira de Souza
– UFMG – Naviraí



Prof^a. Dr Marcelo Colavitto – UEM

Data de Aprovação: 20/09/2021

Dedico esta dissertação às crianças e adolescentes.

Aos educadores e educadoras que lutam por uma profissão mais digna e respeitada.

Aos educandos e educandas que merecem uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida, pela oportunidade de conduzir meus caminhos e me esbarrar com a bondade, gentileza, amizade e carinho, de gente bonita de corpo e alma. Sou grato por estar cercado de amorosidade e de aprender tanto com aqueles e aquelas que a vida me apresentou.

Agradeço à minha querida professora e orientadora Verônica Regina Müller, pelo carinho, gentileza e seriedade que me recebeu e guiou até o presente momento. Nutro profunda gratidão por ensinar mais do que o simples caminho acadêmico, pelos ensinamentos éticos para vida e para meu caminho como educador. Obrigado pelas orientações, paciência, generosidade e amorosidade.

Agradeço aos professores/as Dr^a Jacyara Silva de Paiva, Dr^a. Paula Marçal Natali, Dr^a. Cléia Renata Teixeira de Souza, Dr Marcelo Colavitto pelas contribuições e ensinamentos. Possuo grande admiração por cada um/a de vocês, por suas histórias, trajetórias e conquistas. Muito obrigado!

Agradeço especialmente à professora Paula Marçal Natali, por sua amizade, carinho e generosidade. Obrigado por me orientar na graduação e me incentivar a continuar, sem a sua presença jamais chegaria aqui, agradeço por ser quem é.

Agradeço ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, pela luta, militância e principalmente, por esperar a vida de crianças e adolescentes.

Agradeço aos amigos de caminhada que compartilharam este momento comigo, Ana Paula Vila Labigalini, Elton Tada, Fernanda Moreira Benvenuto, João Marchi, Michelle Brambilla e Patrícia Cruzelino Rodrigues.

Agradeço ao projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas por ser o lugar onde me encontrei e que muitos e muitas se encontram. Sou grato por compartilhar a atuação com: Jaqueline Carvalho Nunes, João Marchi, Maria Jovina Neves Jardim

Marques, Julia Borchardt, Patrícia Cruzelino Rodrigues, Paula Marçal Natali, Rafaela Armelin, Verônica Regina Müller e aos que passaram pelo Brincadeiras, mas não nos esquecemos, Lilian Oliveira e Marcos Silva.

Agradeço especialmente à minha mãe Luci Lurdes Fonseca da Luz e meu pai Milton Sabino da Luz, motivos de amor maior e razão de meu caminho se concretizar. Obrigado por serem sempre amorosos, companheiros e por todo sacrifício feito para que hoje o sonho se torne realidade. Amo vocês!

Agradeço à minha irmã Luana Aparecida Fonseca da Luz pelo amor, companheirismo e generosidade, meu sobrinho pela alegria, amizade e carinho e meu cunhado Fernando Inácio por toda ajuda e por me receberem tão bem.

Agradeço à minha namorada Maria Clara Àbba Leme, por me aturar nos momentos de chatice, por meus afastamentos em decorrência da dissertação e por todo amor, carinho e compreensão.

Agradeço aos professores, professoras e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Pela oportunidade de aprender nas disciplinas, pela seriedade, pelo esforço contínuo de luta pela educação brasileira.

Agradeço o Campus Regional do Vale do Ivaí, da Universidade Estadual de Maringá, aos professores e professoras que fazem e fizeram parte da minha formação e diversas outras pessoas, com seriedade, carinho e respeito.

Agradeço os educadores e educadoras sociais que lutam incessantemente por uma educação melhor.

Agradeço às crianças e adolescentes, educandos e educandas que me ensinam cotidianamente o motivo de ter escolhido ser educador.

Agradeço aos amigos e amigas que fizeram e fazem parte da minha vida.

Agradeço a todos e todas que fizeram de algum modo parte desta pesquisa.

Elogio da dialética

A injustiça vai por aí com passe firme.
Os tiranos se organizam para dez mil
anos.

O poder assevera: Assim como é deve
continuar a ser.

Nenhuma voz senão a voz dos
dominantes.

E nos mercados a espoliação fala alto:
agora é minha vez.

Já entre os súditos muitos dizem:

O que queremos, nunca alcançaremos,

Quem ainda está vivo, nunca diga:
nunca!

O mais firme não é firme.

Assim como é não ficará.

Depois que os dominantes tiverem
falado

Falarão os dominados.

Quem ousa dizer: nunca?

A quem se deve a duração da tirania? A
nós.

A quem sua derrubada? Também a nós.

Quem será esmagado, que se levante!

Quem está perdido, que lute!

Quem se apercebeu de sua situação,
como poderá ser detido?

Os vencidos de hoje serão os
vencedores de amanhã.

De nunca sair: ainda hoje.

Bertolt Brecht (1997).

LUZ, Lucas Henrique da. **EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Verônica Regina Müller). Maringá, 2021.

RESUMO

Neste estudo investiga-se a Educação Social e o trabalho comunitário, perseguindo as respostas à seguinte questão norteadora: quais os fundamentos necessários para a prática da Educação Social em comunidades? Com a finalidade de adquirir subsídios teóricos que fomentem a ação educativa em comunidades, definiu-se o objetivo geral de investigar conceitos com enfoque epistêmico e metodológico para práticas de Educação Social em comunidades. A pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, envolveu a análise de audiências públicas, *lives* e pesquisas sobre as temáticas em questão. Os resultados apontaram que existem duas posições de maior evidência entre os grupos de educadores/as, uma que defende o ensino médio como nível mínimo para exercício da profissão por questões de tradição, outro grupo, nível superior pela complexidade da área, maior qualidade da educação e por melhores condições de trabalho. Considera-se que a cultura comunitária precisa ser repensada para Educação, por meio de leis e políticas públicas que fomentem a participação social e reconheça o sistema da Educação Social. O ambiente comunitário no Brasil deve ter como base os conceitos de responsabilidade e obrigação de uns/umas com os/as outros/as, assim como a comunidade não ser considerada propriedade. Por fim, como fundamentos para ação da educação social em comunidades resultaram: a necessidade de conhecer a comunidade; de avaliação da prática; de estabelecimento de vínculos com a comunidade e educandos/as; de enfrentamento das injustiças; de denúncia das injustiças; de promoção da participação social; de avaliação da prática educativa e a esperança da ampliação de possibilidades dos contextos individuais, coletivos e comunitários. Esta investigação insere-se no Grupo de Estudos Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social.

Palavras-chave: Educação Social; Educação Comunitária; Comunidade.

LUZ, Lucas Henrique da. **SOCIAL EDUCATION: EPISTEMIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR SOCIAL EDUCATION PRACTICES IN COMMUNITIES**. 128 p. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Verônica Regina Müller). Maringá, 2021.

ABSTRACT

In this study, Social Education and community work are investigated, seeking answers to the following guiding question: what are the necessary foundations for the practice of Social Education in communities? In order to acquire theoretical subsidies that encourage educational action in communities, the general objective was defined to investigate concepts with an epistemic and methodological approach for Social Education practices in communities. Qualitative research, bibliographical and documentary, involved the analysis of public hearings, lives and research on the themes in question. The results showed that there are two positions of greater evidence among the groups of educators, one that defends secondary education as the minimum level for exercising the profession due to issues of tradition and another group higher level due to the complexity of the area, greater quality of education and for better working conditions. It is considered that the community culture needs to be rethought for Education, through laws and public policies that encourage social participation and recognize the Social Education system. The community environment in Brazil must be based on the concepts of responsibility and obligation to each other, as well as the community not being considered property. Finally, as foundations for the action of social education in communities resulted: the need to know the community; evaluation of practice; establishing bonds with the community and students; to face injustices; of denouncing injustices; promoting social participation; evaluation of educational practice and the hope of expanding possibilities in individual, collective and community contexts. This investigation is part of the Childhood, Adolescence, Youth and Social Education Study Group.

Keywords: Social Education; Community Education; Community.

LISTA DE ABREVIATURAS:

ADESU	Asociación de Educadores-as Sociales del Uruguay
AESMAR	Associação dos Educadores Sociais de Maringá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCSS	Facultad de Ciencias Sociales
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRBV	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
ERIC	Education Resources Information Center
INAU	Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai
INJU	Instituto Nacional da Juventude
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOC	Ley Orgánica de las Comunas
LOCC	Ley Orgánica de los Consejos Comunales
LOPP	Ley Orgánica del Poder Popular
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL.....	30
QUADRO 2: CAMPOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	32
QUADRO 3: CAMPOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO URUGUAI.....	33
QUADRO 5: QUESTÕES SULEADORAS DO TRABALHO DE TRADUZIR.....	95

LISTA DE TABELAS:

TABELA 1: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: COMPARAÇÕES ENTRE AS PRODUÇÕES. (10/07/2019).	57
TABELA 2: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: COMPARAÇÕES ENTRE AS PRODUÇÕES II. (24/07/2021).	58
TABELA 3: PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL ATÉ 17/07/2019.	61
TABELA 4: PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL DE 24/07/2021.	62
TABELA 5: PALAVRAS MAIS FREQUENTES NAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL ATÉ (24/07/2021).	63
TABELA 6: PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA 17/07/2019.	64
TABELA 7: PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA 24/07/2021.	64

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO COMUNITÁRIO.....87

FIGURA 2: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS
SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE..114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ARGUMENTOS, CONTRA-ARGUMENTOS E PRODUÇÕES TEÓRICAS	24
2.1 Educação Social: conceitos acerca da profissão	25
2.1.1 Educação Social, seu conceito e ação no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA/UEM	25
2.1.2 Campo de atuação da Educação Social	31
2.1.3 Conteúdos da Educação Social	36
2.2 A Educação Social no Brasil sob o prisma da lei e as discussões em torno da regulamentação da profissão	38
2.2.1 Formação em Educação Social	42
2.2.2 Carreira profissional em Educação Social	48
2.2.3 Realidade profissional	49
2.2.4 Posicionamentos acerca da Regulamentação da profissão	52
2.3 Educação Social no âmbito acadêmico	56
3 COMUNIDADE, EDUCAÇÃO SOCIAL E TRABALHO COMUNITÁRIO	68
3.1 A ideia de comunidade	69
3.2 A ideia de dissolução da comunidade	73
3.3 A ideia de espaço político na comunidade	79
3.3.3 A comunidade nas leis venezuelanas	81
4. A AÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE	89
4.1 Ao atuar em comunidade é preciso conhecê-la	90
4.2 Ao atuar em comunidade é preciso planejar o trabalho comunitário	97
4.3 Ao atuar em comunidade é preciso estabelecer vínculos	99
4.4 Ao atuar em comunidade é preciso enfrentar politicamente as injustiças	101
4.5 Ao atuar em comunidade é preciso denunciar as injustiças	104
4.6 Ao atuar em comunidade é preciso promover a participação social	106
4.7 Ao atuar em comunidade é preciso avaliar a prática educativa	108
4.8 Ao atuar em comunidade é preciso esperar	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

Privatizado

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contentes querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertolt Brecht

Há quem diga que a educação deva ser vendida, sucateada e ofertada cuidadosamente na medida necessária para a manutenção do capital. Com o neoliberalismo crescente, o conservadorismo neofascista se alastra e a educação, após grandes avanços, volta a ser ameaçada. À contramão, escrevemos esta dissertação sobre aqueles que lutam sem ser notados, desconhecidos e abandonados que acreditam que o direito à educação se situa para além de instituições, um direito conquistado que deve ser respeitado!

Escrevemos sobre uma educação que está na constituição, ampla, para todos/as, sem distinção. “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” (BRASIL, 1996, Artº 01). A educação constitucional prevê que estado, família e sociedade em geral sejam os responsáveis por proporcionar o direito à cidadania, visando ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Segundo o Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (2020) do estado do Paraná, o termo *Civitas* vem do grego, significa que cidadão é aquele que detém direitos, mas também significa cidade, o direito de conhecer, andar, ir e vir, ser cidadão. Ou seja, a educação esperada é muito mais que técnica e profissionalizante, deve ser humanista e social.

A educação não deve ser resumida à escola. Além de escolar, podem e devem ser oficializadas outras modalidades. A Educação Social é fruto das consequências dos problemas sociais vigentes desta época. Atuando em meio às desigualdades e às injustiças recorrentes do sistema político, o/a educador/a social, do lugar de onde falamos (PCA/UEM), tem como foco as pessoas com direitos violados, e persegue o objetivo de corroborar com o processo emancipatório dos/as sujeitos/as da educação,

propiciando sua inserção aos meios culturais, econômicos e sociais (MÜLLER *et al*, 2010).

Em¹ meu andar pela vida acadêmica, fui alvo da Educação Social ao aprender ser educador e, também, como educando. Apesar de, naquele momento, não perceber, havia um processo educativo direcionado a mim. Este novo modo de educar se fazia complexo e difícil de entender para alguém a quem foi ensinado que educação é só a escolar. A Educação Social se apresentou a mim enquanto estudante de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá - UEM com o “Projeto Brincadeiras”², um projeto de extensão universitária, oferecido pelo PCA - Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Em meus primeiros passos junto a este grupo, presumia que apenas brincaria, entrei com meu pensamento estereotipado e imerso no desconhecimento do vasto mundo que o brincar pode se tornar, e aprendi que brincadeira é coisa séria e parte fundamental no crescimento de toda criança.

O PCA e o Brincadeiras me ensinaram que brincar pode ser um ato político, revolucionário e um importante conteúdo da Educação Social. No Projeto, realizamos trabalhos com crianças e adolescentes de todas as idades, em conjunto, lutando por justiça social. No ano de 2014, iniciei minha trajetória como educador, trabalhando em uma praça, todas as terças-feiras, em uma cidade chamada Ivaiporã-PR.

No ano de 2019, ao me mudar para Maringá-PR, continuei participando do Projeto Brincadeiras nesta nova cidade, e percebi que em nossas atuações logramos grande êxito na esfera individual e na coletiva. No entanto, notamos dificuldade nas relações entre educadores e a comunidade³. Criamos oportunidades de conversas, tornamo-nos conhecidos; entretanto, evidenciamos carência em nossa relação com as famílias, moradores/as do bairro em que atuamos e observamos a necessidade de pesquisarmos e melhorarmos nossa atuação.

¹ Nesta seção da dissertação, inspirados no trabalho de (MARCHI, 2017), utilizamos os verbos em primeira pessoa do singular, ao tratar de ações isoladas do pesquisador, e verbos em primeira pessoa do plural, ao descrever a articulação e o trabalho em conjunto entre orientando-orientadora.

² O projeto Brincadeiras faz parte do PCA - Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente como extensão universitária na Universidade Estadual de Maringá. Situa-se no campo da Educação Social e apresenta o objetivo de brincar de forma orientada, realizando formação política com crianças e adolescentes. <http://www.pec.uem.br/programas-sociais/pcauem>.

³ A comunidade na contemporaneidade assume diversos significados, como: comunidade online, comunidades sociais, raciais, de gênero, dentre outras... quando citamos comunidade, nos referimos ao território e seus significados, pessoas que compartilham proximidade de moradia.

Questionamos sobre a possibilidade de ampliar a efetividade de nossas ações, visto que observamos que o trabalho do/a educador/a social pode ser mais efetivo, se sua atuação se amplificar atingindo mais pessoas, as famílias, os/as comerciantes do bairro em questão, escolas, organizações religiosas, dentre outros campos e todos/as que fazem parte do cotidiano dos/as educandos/as.

No mesmo ano, iniciei o Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, e nos propusemos a pesquisar o/a educador/a social e a comunidade, e assim, recorremos à Educação Social em comunidades como tema principal da dissertação.

Em 2012, Gadotti escrevia que a educação no Brasil tem sua ação voltada para o individualismo com sua preocupação pautada em “si” acima do “nós”, sem levar em consideração as participações sociais e culturais que só acontecem em âmbito coletivo, pois “não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social” (GADOTTI, 2012, p. 28).

O autor explica que a educação adquiriu a forma do mercado passando a reproduzir a lógica mercantilista. Em oposição, partimos do princípio de que a lógica da Educação Social deva partir da comunhão, da solidariedade e da convivência múltipla, contra todos os tipos de exclusão, pela participação social e igualdade de oportunidades. Reconhecemos com Gadotti que os sistemas econômicos interferem no tipo de educação que se desenvolve nos países e, por isso, entendemos que o capitalismo não é desejável, pois “os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade” (GADOTTI, 2012, p. 28).

Ao formarem para prática do mercado e não para convivência social, os sistemas educacionais capitalistas promovem práticas de exclusão. Violeta Núñez (2007a) ressalta que a exclusão é um efeito do sistema capitalista, neoliberal, em que as leis que regem o mercado se expandem e passam a permear toda a vida humana. A autora define exclusão social como uma:

[...] construcción social que recubre tres conjuntos de prácticas: 1. lisa y llanamente, la eliminación del diferente; 2. encierro y/o deportación; 3. dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de

participación, en actividades sociales, culturales, económicas (NUÑEZ, 2007a. p. 06-07).

Para Violeta Núñez (2007a), há dois problemas no âmbito da educação que causam a exclusão e apresentam grande alcance entre os discursos hegemônicos: a degradação de sistemas de escolas a meros recipientes e uma proliferação de programas de intervenção social direta, concebidos da ideia de "prevenção" e não de instrumentalização, de transmissão de saberes para superação dos problemas sociais.

Dito isso, escrevemos esta dissertação pensando na Educação Social como uma profissão potencialmente capaz de expandir os muros das escolas, atingir comunidades e atuar em conjunto com elas, como uma prática de luta contra as exclusões, de comunhão entre as diferenças e promoção da participação comunitária.

Em movimento de inconformidade com o mundo atual, elegemos a seguinte questão suleadora⁴ desta pesquisa: quais os fundamentos necessários para a prática da Educação Social na comunidade?

O estudo da Educação Social em comunidade é fundamental, visto que é vital refletir sobre princípios teóricos e métodos da prática comunitária, tendo em vista que, quando melhora a articulação entre educador/a e comunidade, ampliam-se os canais de comunicação, isto reflete diretamente na qualidade do trabalho, permitindo que conheçamos melhor o campo de atuação e termina por interferir na vida melhor das pessoas na comunidade. De tal modo, entendemos que:

[...] os conteúdos pertinentes à atuação deste profissional extrapolam os conhecimentos técnicos da sua área. Por exemplo, um educador social que trabalha com esportes, não atinge os objetivos da sua profissão, dominando apenas os conteúdos referentes ao desenvolvimento motor, psicologia do esporte, regras do esporte, ele necessita conhecer os diferentes âmbitos da produção do patrimônio social, como a rede de assistência social da sua cidade, a legislação referente ao grupo com que trabalha, entre outros conhecimentos que são imprescindíveis ao educador que pretende trabalhar em direção à emancipação dos sujeitos com direitos violados (NATALI; SOUZA; MÜLLER 2013).

⁴ Paulo Freire criou esse termo para se contrapor ao sentido de norte comumente utilizado como sinônimo da direção da orientação que se toma, referente ao termo nortear. Neste sentido o conhecimento produzido nos países do sul do globo terrestre podem orientar-se sem ser apenas para o norte [...]” (DA CRUZ; 2017, p. 25).

Assim, conhecer a comunidade também se torna imprescindível para o/a educador/a social. Por fim, este estudo se justifica por poder se tornar fonte de contribuição para os debates em torno da formação em Educação Social, uma área que está em pleno desenvolvimento no Brasil e tem lutado por sua profissionalização, além do que, pode promover discussões no âmbito da Educação Social, de modo a contribuir na ação de educadores/a que trabalham com pessoas cujos direitos encontram-se violados.

Nesse sentido, definimos o seguinte objetivo geral: investigar conceitos com enfoque epistêmico e metodológico para práticas de Educação Social em comunidades

Em decorrência, os objetivos específicos para a pesquisa ficam assim definidos: Investigar a Educação Social no Brasil, suas concepções, contraproposições e produções teóricas na atualidade; analisar diferentes conceitos de comunidades e suas implicações na vida coletiva; propor fundamentos com enfoque conceitual epistêmico e metodológico para a atuação do/a educador/a social em comunidades.

Os fundamentos teórico-metodológicos da dissertação indicam a pesquisa como de tipo qualitativo. De acordo com Taquette e Baixinho (2020, p. 24), a pesquisa qualitativa:

[...] procura conhecer os sistemas de crenças, de valores, de comunicação e de relação, bem como compreender os significados e as intenções das ações humanas, de forma a integrar a complexidade social e cultural e permitir a evolução enquanto ciência. Este tipo de pesquisa permite a evolução de todas as ciências pelo olhar da interdisciplinaridade.

A pesquisa, que inicialmente seria de campo, o que foi impedido pela pandemia provocada pelo Novo Coronavírus (Sars-Cov2), que acarreta a Covid-19, derivou para um trabalho de caráter bibliográfico e documental.

Para Silva e Menezes (2001, p. 38), a “pesquisa bibliográfica é aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e até eletronicamente, disponibilizada na Internet”.

Obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001, p. 38).

No nosso caso, procuramos encontrar informações para teorizar o trabalho comunitário na Educação Social. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica sistemática da literatura, analisando textos e documentos que surgiram do estado da arte sobre as produções acadêmicas, em especial aqueles que estudam os aspectos práticos e teóricos sobre educadores/as que forjam seu trabalho em comunidades.

A parte documental deste estudo está ligada à análise de escritos, leis e relatórios de comunicações, debates e audiências públicas das quais realizamos transcrições formulando documentos. A pesquisa documental apresenta a vantagem de colocar o/a pesquisador/a diante de dados em que não há participação na produção destes, fator que corrobora por não haver interferência por parte do/a pesquisador/a (GONÇALVES, 2004). A análise documental consistiu-se da transcrição textual da audiência pública que debate a regulamentação da profissão de/a educador/a social em 2016 e da *live* realizada pelo Deputado Pedro Uczai sobre o mesmo tema em 2020, ambas amostras em forma textual, as quais entendemos como documentos. Tal material foi escolhido mediante constatação do baixo número de textos e reflexões no Brasil acerca dos posicionamentos relacionados à Educação Social. Escolhemos utilizar a audiência e o debate (*live*) por se categorizarem como um material em que constam diferentes posicionamentos que entendemos representar o conjunto de argumentos hegemônicos atuais sobre a Educação Social no Brasil.

Para a análise dos dados, optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo da pesquisadora Laurence Bardin (1977), a qual a define como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo pode ser adaptada de vários modos, em nosso caso a utilizamos como um instrumento de análise dos documentos que se enquadram no âmbito das comunicações (BARDIN, 1977). Para a aplicação da técnica, dividimos o processo em três etapas: pré-analítica em que escolhemos o material (audiências e lives sobre a regulamentação da profissão transcritas), objetivamos nossa análise e elaboramos indicadores de buscas; exploração do material que em síntese se formula

pela transcrição e categorização do conteúdo e, por fim, tratamento dos dados, etapa em que procuramos diagnosticar e analisar os pontos categóricos encontrados.

Como subsídios teóricos para versarmos sobre a Educação Social e suas características legais e de atuação e concepções, utilizamos Nuñez (1999; 2002, 2007a; 2007b); Bauli e Müller (2019; 2020); Bravin (2016); Camors (2017); Dietz (2013); Gadotti (2012); Lima (2017); Luz (2017); Mager *et al* (2011); Müller e Bauli (2017); Müller e Rodrigues (2002); Natali (2016); Paiva (2015); Pereira (2017); Samba (2007); e Souza (2016).

Para explicitarmos sobre a relação entre a comunidade, Educação Social e trabalho comunitário, embasamo-nos sobretudo em Bauman (2001; 2003; 2005); Esposito (2003; 2004; 2020); Ferdinand Tönnies (1973); Matos (2009); Radomsky (2017) e Trevizan (2019). Com vistas a pensar a ação da Educação Social em comunidade, subsidiamo-nos em Carvalhosa; Domingos e Sequeira (2010); Freire (1967; 1981; 1989; 1996 2000; 1996); Morales (2016); Morin (1996; 2000; 2007), Müller (2013); Müller e Rodrigues (2002); Natali (2016); Noaa (2004); Paiva (2011); Pereira (2011); Peruzzo (2000); Santos (2004; 2007; 2018a; 2018b) e Souza (2016).

Ademais, desta seção, na qual apresentamos o percurso trilhado para o desenvolvimento deste estudo, há outros três capítulos, sendo que, no capítulo 2, procuramos explicitar o entendimento sobre a Educação Social aderido por este trabalho. Por conseguinte, trata-se de expor a compreensão de posicionamentos acerca da Educação Social diante do processo de regulamentação da profissão, analisando as características legais e as perspectivas contidas em audiências públicas que nos descrevem ideias sobre o contexto atual da Educação Social. Em sequência, compõe-se parte do cenário acadêmico da Educação Social e as publicações na área.

No capítulo 3, redigimos sobre o conceito de comunidade, como ela se constitui na atualidade, a ideia de dissolução da comunidade, ou seja, os perigos que as rondam. A idealização de comunidade como espaço político e, por fim, utilizamos o exemplo da Venezuela para dissertar sobre as a ressignificação do espaço comunitário.

Seguimos com o capítulo 4, que por meio da experiência prática como educadores/as sociais e pelo levantamento bibliográfico, procuramos teorizar acerca da ação em comunidade realizada pelo/a educador/a social, seus princípios, características da área, fundamentos e métodos que partem desde a abordagem

inicial em âmbito comunitário até a fixação da prática educativa no contexto de atuação e avaliação. Por último, as considerações finais e as referências das quais nos valem para a elaboração do estudo.

2 EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ARGUMENTOS, CONTRA-ARGUMENTOS E PRODUÇÕES TEÓRICAS

A Educação Social é composta por uma grande diversidade de características que a tornam diferente de acordo com cada campo de atuação, permitindo que no Brasil a pessoa que, de alguma maneira, se envolve com atividades educativas seja chamada de diferentes nomes, como: “Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador sócio educativo”, assim como aponta a Classificação Brasileira de Ocupação – CBO (2020, n.p.), dentre outros sinônimos que são informalmente referidos à profissão, por exemplo, educador/a popular.

Nesta seção, constrói-se o entendimento de Educação Social, adotado para todo o texto, baseado nas concepções assumidas pelo Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA. Para isso, recorre-se à produção teórica nacional em torno da área e, também, à produção de países onde a Educação Social já é regulamentada, como Espanha e Uruguai.

O PCA é um programa universitário composto por educadores/as e pesquisadores/as que atua em ambiente comunitário com Educação Social desde 1997 por meio de projetos de extensão universitária, também trabalha com formação e oferta cursos para educadores/as (MAGER, 2011).

Por conseguinte, trazem-se prolegômenos sobre a situação atual da Educação Social no Brasil, seu processo de regulamentação de acordo com o PLS n. 328/2015 (que foi aprovado no Senado Federal e, atualmente, está na Câmara dos Deputados como PL n. 2676/2019), e também, sobre as perspectivas contidas em falas públicas (audiências, *lives*) que exemplificam as ideias da atualidade sobre a Educação Social no Brasil. Escolhe-se analisar os documentos referentes às audiências, porque a prática na luta pela regulamentação e as teses e dissertações publicadas na área têm mostrado que há pensamentos e reflexões que não se expressam nos meios convencionais de pesquisas universitárias. Por fim, este capítulo busca analisar os resultados em torno do termo “Educação Social” e “comunidade” encontrados na busca acadêmica tradicional.

2.1 Educação Social: conceitos acerca da profissão

Neste tópico, redige-se acerca da Educação Social, características, conceitos e fundamentos, apresentados em quatro categorias concebidas como partes do entendimento da área e sua concepção: Educação Social e seu conceito; A ação educativa do/a educador/a social; Campo de atuação da Educação Social; Conteúdos da Educação Social.

2.1.1 Educação Social, seu conceito e ação no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA/UEM

Para a Educação Social assumida nesta dissertação, apropria-se de conceitos defendidos pelo PCA-Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente⁵ que atua na área da Educação Social, assim, entende-se que:

[...] a base ideológica da Educação Social do PCA é política. Onde se quer chegar é em uma sociedade com justiça social, solidária, de cuidado, fraterna, onde os sujeitos sejam entendidos e se entendam como partícipes das transformações necessárias no mundo (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 43).

Segundo Mager *et al* (2011), a ação educativa realizada pelo PCA se categoriza como uma prática de luta, pela defesa da liberdade e a universalização dos direitos humanos, tendo a Educação Social como parte de suas atuações.

O PCA tem produzido teses doutorais em torno da Educação Social, por exemplo: Simões (2002) que trata da Educação Social em situação de conflitos judiciais intrafamiliares; Régis Alan Bauli (2018) que trata da normatização e regulamentação da profissão do/a educador/a social; Paula Marçal Natali (2016) que

⁵ O PCA/UEM é um Programa da Universidade estadual de Maringá que existe desde 1992 e tem seus trabalhos pautados nas seguintes áreas Capacitação, que compreende: a) Especialização - curso sobre as questões teóricas e práticas das políticas públicas da infância e adolescência no Brasil [...] Cursos de capacitação – cursos oferecidos para funcionários das redes públicas – municipal e estadual - que atuam direta ou indiretamente com a criança e o adolescente; c) Formação dos alunos dos projetos - os projetos admitem alunos desde o primeiro ano de universidade e de todas as áreas de conhecimento [...] Intervenção político-pedagógica, que busca desenvolver formas concretas de refletir, sensibilizar, informar e apreender a dinâmica da integração desse movimento, nas trocas de experiências com a comunidade em geral e com os acadêmicos e docentes em particular (MAGER, *et al*, 2011, p. 31-32-33).

tem como foco a formação em Educação Social e Cléia Renata Teixeira de Souza (2016) que escreve sobre a avaliação em Educação Social. São numerosas as dissertações de mestrado, trabalhos de final de curso de graduação e artigos produzidos pelo Programa.

Violeta Núñez (2007b) explica que o trabalho educativo do/a educador/a social, em conjunto com o/a sujeito/a da educação, objetiva ampliar as escolhas de vida dos/as sujeitos/as da educação, “así, la educación en sus complejos recorridos, pone en juego la libertad del sujeto para escoger entre lo dado y para hacer con ello, literalmente, lo que quiera” (NÚÑEZ, 2007b, p. 46). Para a autora, essa é uma prática que vai contra os destinos esperados, pré-estabelecidos, é a criação de novas possibilidades para vida dos/as sujeitos/as da educação:

Partimos de considerar a educação um anti-destino, pois se trata de uma prática que possibilita a redistribuição social das heranças culturais: transferência, recriação, circulação, acréscimo, perda, transformação ... Rotas particulares nas quais vários registros de esquecimento e lembrança são tecidos, desfiados, entrelaçados; e em cujos nós futuros que não são previsíveis se abrem e se bifurcam [...] (NUÑEZ, 2007, p. 04, tradução nossa).

O “antidestino” está diretamente ligado à justiça social e à liberdade, como escolhas e ampliação das possibilidades. Para autora o/a educador/a social:

[...] trabalha em territórios de fronteira entre o que as lógicas econômicas e sociais vão definindo em termos de inclusão / exclusão social, a fim de amenizar ou, se for o caso, transformar os efeitos da segregação nos sujeitos. A educação social atende à produção de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, ao dotar aos sujeitos os recursos relevantes para a resolução dos desafios do momento histórico (NUÑEZ, 1999, p. 26, tradução nossa).

A autora define a Educação Social como:

[...] Uma aposta social sobre o seu futuro: a incorporação de cada sujeito particular às redes normalizadas da época. A educação social promove a sociabilidade do sujeito para possibilitar seu acesso e circulação por amplos circuitos sociais. [...] São ações particulares em que um agente de educação transmite conteúdos (do amplo patrimônio cultural) considerados necessários para uma disciplina de educação. (NUÑEZ 2004, p. 40, tradução nossa).

Com base na realidade brasileira e nos princípios defendidos pelo PCA, Souza e Natali (2016) definem a Educação Social com base nas influências de Violeta Núñez,

adotando a ideia da educação social como ação de promoção, transmissão e aquisição cultural para a conquista de justiça social, incluindo outros aspectos. Souza, define educação social como:

[...] prática social com caráter, político, cultural, social, pedagógico e militante, que se situa em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Abrange a discussão, a construção e a reivindicação de justiça social, defesa de direitos humanos, participação política. É uma ação tradutora e mediadora no processo de formação política dos sujeitos partícipes dessa práxis. Deve promover impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário (SOUZA, 2016, p. 160).

O conceito de tradução de Boaventura de Sousa Santos é inserido, por considerar que os/as educadores/as sociais têm a função de traduzir saberes e práticas para que sejam compreensíveis para os/as sujeitos/as da educação, além da inclusão dos âmbitos individuais, coletivos e comunitários que delimitam a amplitude das relações da área (AESMAR, 2021, n.p).

A tradução assumida é um “procedimento/uma tarefa a ser encarada diante das inúmeras experiências e conhecimentos existentes no mundo que não podem ficar invisíveis, ou seja, precisam emergir e serem compreendidos” (NATALI, 2019, p. 109).

Concorda-se com a maneira de expressar-se de Visus, quanto ao que a educação social pretende realizar:

A incorporação do sujeito da educação à diversidade de redes sociais, entendida como o desenvolvimento da sociabilidade e da circulação social. Promoção cultural e social, entendida como reconhecimento de si próprio e abertura a novas possibilidades de aquisição de bens culturais, que ampliem as perspectivas educacionais, laborais, de lazer e de participação social. (VISUS, 2016, p. 89, tradução nossa).

A Educação Social deve ser responsabilidade do poder público, como um direito da cidadania necessário para diminuir as barreiras socioeconômicas e ampliar a igualdade de oportunidades (NÚÑEZ, 2007b), propiciando que os bens culturais sejam redistribuídos, sejam de fácil acesso e permeiem os ambientes públicos das cidades.

Com base nas pesquisas realizadas pelo PCA e encontradas na busca bibliográfica realizada, considera-se que a Educação Social é um termo de difícil precisão e sua conceituação varia de acordo com os aspectos locais, culturais, ideológicos de cada país. Segundo Bauli e Müller (2020), o PCA tem como base

epistemológica de seu conceito a autora Violeta Nuñez e o autor Paulo Freire.

A Educação Social pensada pelo PCA assume de Paulo Freire:

[...] o diálogo, a roda da conversa, a escuta, a prioridade do conhecimento trazido pelos sujeitos, o conhecimento que faça sentido para o sujeito, a práxis, a ampliação da análise de maneira crítica e sobretudo, o modo de atuar sempre: com esperança. O mundo justo e bonito é possível em Freire (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 45-46).

De Violeta Nuñez, seus escritos e pesquisas sobre a Educação Social, o PCA incorpora:

[...] conceitos a serem trabalhados no ensino da Educação Social, estruturas curriculares para cursos superiores de Educação Social, conteúdos a serem apresentados e transmitidos, sempre a partir dos sentidos que representam, entre os quais, a profissionalidade. Brindamos propostas de currículo para formação de educadores sociais, e esforços de precisar definições, funções, populações com quem trabalha e conhecimentos necessários para um profissional educador social (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 46).

Violeta Núñez (2007b) compreende que a Educação Social tem a função de criar e ofertar espaços educativos nas cidades e comunidades, principalmente que sejam de interesse dos/as pessoas, crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, sem distinções. A autora escreve que é fundamental que as decisões sobre o que vão encontrar nestes locais passem pelos sujeitos da educação.

O processo de luta por meio da educação contra o destino que é imposto tem como “sul” a justiça social, que objetiva:

[...] buscar aos cidadãos um quadro de igualdade jurídica, de garantia do exercício dos seus deveres e direitos, mas também de igualdade de oportunidades. Isso implica a existência de ofertas culturais e sociais que facilitem o acesso dos sujeitos às vantagens e exigências da época. Esta é uma responsabilidade pública irrefutável ao longo da infância e da adolescência, tempos em que nossa cultura se dedica exclusivamente à tarefa educativa (NÚÑEZ, 2007b, p. 41, tradução nossa).

Portanto, como resultado da sistematização realizada, assume-se que esta deve ser uma aposta e um compromisso social com o futuro de cada pessoa, categorizando-se como uma ação educativa no presente, cuja função é de promover a autonomia e a emancipação dos/as educandos/as, com consequências individuais,

coletivas e comunitárias, proporcionando o acesso aos diversos conteúdos políticos, culturais, sociais e cívicos necessários para vida em comunidade e em sociedade.

No que tange à ação da Educação Social, para Molina (2003), os/as educadores/as são responsáveis por criar e proporcionar os cenários educativos, de aprendizagem e transmissão de conteúdos culturais e políticos próprios de cada época, esse processo de decisão sempre parte em conjunto com o/a sujeito/a da educação/educando/a. “[...] Podríamos decir que, para que un sujeto humano se constituya como sujeto de la educación, es necesario que exista una oferta de contenidos educativos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos” (MOLINA, 2003, p. 116).

Morales (2012) explica que a construção de espaços educativos deve acontecer em conjunto com o/a sujeito/a da educação e, conseqüentemente, gerar processos de transmissão e aquisição de cultura política e social. Para o autor, o verbo ensinar deve estar presente de forma significativa na ação do/a educador/a social para que não se crie um paradigma em torno de sua ação que o categorize como alguém que simplesmente cuida, isso implica apoiar os/as educandos/as em seu desenvolvimento pessoal, acompanhando, ajudando a potencializar suas habilidades, para que estas possam resolver (ou ao menos ajudar a resolver) seus problemas e transitem pelos aparatos sociais de forma autônoma.

Esta concepção, redigida no texto “Funciones y competencias del educador social” pela *Asociación de Educadores Sociales del Uruguay*, situa o/a educador/a social como um/a profissional da educação que estabelece como funções específicas da Educação Social, “La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social. La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos” (ADESU, 2011, pág. 9). E como terceira função, a ADESU (2011) elenca a criação de cenários educativos, que se faz necessária para as duas primeiras funções.

Espiga, López e Morales (2012, p. 98) escrevem que no Uruguai o/a educador/a pós-regulamentação foi visto/a como um/a profissional da ação e os outros trabalhos sociais como profissionais do pensamento. Os/as autores/as apontam um marco conceitual em torno da ação do/a educador/a social, no qual em um primeiro momento a Educação Social tinha seu conceito ligado aos verbos “acompanhar, aconselhar, ordenar” com objetivos de mudanças de “hábitos, autoestima, socialização”, em que o educador era visto como uma “pessoa boa”, um modelo, exemplo ou referência em

seu contexto de atuação. Posteriormente, em um segundo momento, o/a educador/a ganhou a qualidade de profissional, um/a mediador/a que ensina, transmite conteúdos para os/as sujeitos/as da educação, que tem o objetivo de propiciar a circulação e integração social e promover por meio do ensino, o acesso aos patrimónios culturais próprios de cada local e das diversas culturas do mundo.

O Educador Social é então concebido como um profissional da educação, onde o verbo que dá sentido à sua ação é transmitir. A transmissão está no centro de nosso *quefazer* como profissionais. Transmissão assumindo sua raiz etimológica: tradição, tradução e traição. Tradição, porque os conteúdos buscam vincular o sujeito com a história que o precede, os costumes, os modos de fazer, enfim, a cultura. Tradução, porque todo ato de ensinar implica uma seleção e uma interpretação do educador. E Traição, porque o que se transmite nunca chega idêntico a si mesmo, o sujeito da educação faz sua reinterpretação, se apropria e, felizmente, modifica o que recebe. (MORALES, 2012, p. 95, tradução nossa).

O PCA com pensamento símil, o PCA define a função e ação do/a educador/a social como:

Quadro 1: Características da ação do educador social

Função:	<p>Mediar e formar pessoas, famílias, comunidade, apresentando conteúdos culturais, políticos e cívicos com o intuito de instrumentalizar os/as sujeitos/as para a sua emancipação social (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 388-389).</p> <p>Media pedagogicamente (acompanha continuamente ensinando e traduzindo) a relação entre as necessidades, dificuldades e desejos do/a sujeito/a ou grupo, seus direitos e as possibilidades materiais, concretas e subjetivas existentes no lugar onde habita (m).</p> <p>Ensina princípios éticos, conteúdos culturais e políticos relativos ao conhecimento, à defesa e à prática consciente e participativa dos direitos e deveres individuais e coletivos, para que a aprendizagem sirva ao sempre mais qualificado exercício da cidadania, ampliando os sentidos da vida com o vínculo dos conteúdos aos tempos passados, presentes e futuros.</p> <p>Traduz para linguagem compreensível aspectos e ações de interesse da pessoa ou grupo (desde leis, regras sociais, até o que pede o prontuário de uma unidade de saúde, ou, como fazer para visitar o filho na prisão, como fazer uma denúncia de maltrato, como buscar trabalho e que trabalhos existem, como reagir ao assédio etc.). (AESMAR, 2021, p. 02).</p>
Ação:	<p>Ir até as diferentes populações, ser um personagem presente e de referência na comunidade, informar sobre as ofertas culturais, acompanhar as pessoas aos serviços de interesse, ensinar ou acompanhar para a cultura artística, esportiva, recreativa, política,</p>

profissional, filosófica, histórica, dos direitos e deveres, das ciências humanas e sociais; éticos (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 388-389).

[...] detectar as situações demandadas ou não, estabelecer contato, conversar, orientar na situação específica, acompanhar em demandas ou necessidades/dificuldades específicas, oferecer ensinamentos práticos, elaborar planos conjuntos individuais e ou coletivos/comunitários, apresentar possibilidades concretas de ação no presente visando o futuro, promover inserção na funcionalidade da vida onde o sujeito vive, apresentar possibilidades concretas de participação no âmbito cultural, analisar criticamente a situação e ensinar sobre a análise crítica com base nas ciências humanas para buscar sentidos naquela realidade, registrar e avaliar o trabalho, entre outros processos e ações educativas sociais dirigidas didático-metodologicamente à promoção da formação e do desenvolvimento humano pleno dos sujeitos (AESMAR, 2021, p. 02).

Fonte: (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 388-389), (AESMAR, 2021, p. 02).

O quadro demonstra a ação do/a educador/a social sempre propositiva, de ir ao encontro, de buscar as pessoas, de acompanhar e participar da vida em comunidade junto com os/as educandos/as. Sendo assim, diante do papel de ensinar/formar, traduzir e mediar, o/a educador/a social tem a função de apoiar as pessoas em seus processos de desenvolvimento, instrumentalizando-as para a autonomia e emancipação social com consequência individual, coletiva e comunitária.

2.1.2 Campo de atuação da Educação Social

A Educação Social apresenta múltiplos campos de atuação, por considerar que não é somente nas instituições de ensino onde reside o conhecimento, não apenas por sua diferenciação no conteúdo educacional. “No Brasil, vem se desenvolvendo em diferentes contextos, como nas ações com moradores de rua, com idosos, com presidiários, com pessoas com deficiência, na diversidade de gênero, entre outras” (SOUZA, 2016, p. 18).

A Educação Social trabalha em contato com redes, políticas sociais, culturais, comunitárias e em diversos locais de atuação, e diferentes populações e objetivos. Deleuze e Guattari (1995) chamariam de um imenso rizoma. A Educação Social é conectada por espaços heterogêneos e múltiplos, em que todas as linhas estão conectadas umas às outras, pois seu campo de ação é o campo social e suas redes.

Com inspiração em Deleuze e Guattari (1995), nominou-se que a ação da Educação Social é “rizomática”, não pode se perder em dualismos, dicotomias,

estruturas lineares, pois tal ação é forjada na heterogeneidade, sobre territorialidades que se desterritorializam e reterritorializam a todo instante, tanto no âmbito simbólico dos significados, pensamentos, como nos territórios físicos. Não há mapa certo sobre a Educação Social, pois assim como no rizoma:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, n.p).

E propriamente, pode não ser um mapa, contextos sociais são incertos, imprecisos e multiconectados. A atuação do/a educador/a é movida pelo ponto sólido “objetivo”, meio a fluidez das possibilidades, conteúdos, metodologias, comunidades e suas linhas e conexões.

Assim se forma o contexto social no qual o/a educador/a fará parte, sempre junto com os/as educandos/as, múltiplos profissionais e instituições que são parte da rede e trabalham em conjunto com a Educação Social, pois, “uma relação com os equipamentos e políticas da cidade é crucial nesse papel de tradução do educador social” (NATALI, 2016, p. 111).

No quadro abaixo, demonstram-se locais onde a Educação Social se constitui como obrigatória no Brasil e, também, possíveis locais de atuação onde sua obrigatoriedade não existe perante as políticas públicas, porém, faz-se necessária. O quadro também exemplifica a complexidade da área e seus múltiplos campos que podem se tornar educativos:

Quadro 2: Campos da Educação Social

Locais onde a Educação Social é desenvolvida com amparo legal	
Políticas da Assistência Social	Centros de Referências da Assistência Social; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua; Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Acolhimento Institucional; Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida;
Locais em que a Educação Social deveria acontecer com amparo legal.	
Educação	Educação escolar e não escolar, social; Instituições; Universidades, Institutos; Projetos de extensão universitária.
Saúde	Hospitais e programas sociais da área.
Políticas e	Asilos de idosos; Associações profissionais; Centros esportivos.

instituições municipais	Centros de atendimento a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos; Fóruns.
Locais públicos	Comunidades; Praças e parques.
ONGs	Instituições atreladas ao terceiro setor.

Fonte: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, resolução Nº 109, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.

Portanto, assume-se, com Bauli e Muller (2020, p. 389-390), que o campo de atuação da Educação Social é amplo, cobrindo diversos locais públicos e privados, em instituições e, também, para além delas. Compreende-se que a Educação Social deve estar dentro e fora das escolas, nos bairros, praças, nos mais variados lugares onde se fizer necessária.

No Uruguai, por exemplo, faz-se presente no Ministério da Educação que compreende os âmbitos escolares e Educação Social; Ministério de Desenvolvimento Social; Ministério do Interior; Ministério da Saúde; instituições para crianças, adolescentes e jovens, e em diversas áreas das políticas municipais, assim como exemplifica abaixo o professor e pesquisador da Educação Social Marcelo Morales (2021):

Quadro 3: campos da Educação Social no Uruguai

Hay educadores/as sociales en					
Ministério da Educação	Direção da Educação	Área de educação não formal	Programa de educação e trabalho	Na equipe de coordenação. Na coordenação dos centros, Como educadores/as sociais nos centros.	
			Na equipe central da área de educação não formal.	Planejamento da área. Definição de linhas políticas.	
Ministério do desenvolvimento social	Em todas as áreas, em diferentes níveis da política, existem educadores/as sociais: políticas territoriais e comunitárias, abrigos noturnos, programas para moradores/as de rua, monitoramento familiar etc.				

Ministério do interior	Em programas sociais educacionais em prisões de adultos/as. Como educadores/as sociais no cotidiano das prisões.		
Ministério da saúde	Existem algumas experiências, em particular, em centros residenciais para pessoas com problemas de dependência de pasta base (El Portal Amarillo, por exemplo). Isso vem acontecendo há pelo menos 10 anos, e a área de educação social está bastante consolidada lá).		
INAU Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai	É um órgão autônomo, que se comunica com o Poder Executivo por meio do Ministério do Desenvolvimento Social	É responsável por programas voltados especificamente e para crianças, seja por meio de gestão direta ou por meio de convênios com ONGs.	Sob sua órbita, existem: Clubes infantis, Centros Juvenis, Lares de proteção 24 horas, Lares para adolescentes em conflito com a lei. Programas que atendem crianças e adolescentes de rua. Programas de prevenção ou atendimento ao abuso. Programas no território de proteção de direitos. E muitos etc. www.inau.gub.uy Em todos eles/as trabalham educadores/as sociais. Também nos níveis de gestão e supervisão de políticas. É provavelmente onde trabalha o maior número de educadores/as sociais.
INJU Instituto Nacional da Juventude (vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social)	O Instituto Nacional da Juventude. Desenvolve programas culturais voltados para jovens. Seu diretor é o/a Educador/a Social. Há educadores/as sociais trabalhando em equipes ao lado de outros/as profissionais.		
Em Governos Municipais	Existem educadores/as sociais atuando em diferentes municípios com diferentes funções. Estas não são funções específicas.		
Na Educação formal	No ensino médio	Existem experiências esparsas, mas destaque 2.	O programa básico de formação profissional. Lá, é oferecido um programa para que os/as adolescentes desligados/as do sistema de ensino formal possam concluir o Ensino Médio. Os/as educadores/as

			sociais são contratados/as como parte da equipe de coordenação de cada experiência.
		Educadores/as Sociais no ensino médio	Educadores/as Sociais ingressam em escolas de ensino médio para apoiar o trabalho das equipes técnicas. Eles atuam em três linhas: acompanhamento educacional, expansão da oferta cultural e trajetórias educacionais.
	Na formação de educadores sociais e na Universidade da República	Há educadores/as sociais atuando como docentes e em programas de pesquisa e extensão em: Faculdade do CCSS, Faculdade de Psicologia, Faculdade de Educação. Existem também educadores/as sociais atuando na formação dos educadores/as sociais do Conselho Estagiário/as de Educação	

Fonte: Marcelo Morales, arquivos AESMAR (2021, n.p., tradução nossa).

Em comparação com o cenário brasileiro que atualmente tem de forma legal a atuação da Educação Social atrelada somente ao campo da Assistência Social, o Uruguai apresenta uma ampla rede de atuação que preenche os espaços das cidades e das políticas, demonstrando o grande rizoma que se forma pela grande rede de atuação e trabalho da área.

As estruturas físicas, sociais e culturais das cidades e a rede de atendimento são teias complexas em que os/as educadores/as têm o trabalho de conhecer,

compreender ensinar os/as educandos/as, construindo mutuamente os conhecimentos necessários para que os/as sujeitos/as da educação entendam quais as funções de cada espaço e saiba acessar o que necessitar.

O trânsito pela cidade, pelos saberes e conhecimentos dessa organização, pelo acesso aos direitos, deve ser trilhado junto. Para se constituir a partir das vivências do educador e do educando, o educador social deve conhecer a cidade e caminhar/transitar por ela, deve circular pelos espaços e pelo lugar, pela comunidade que atua. A sua presença deve ser política e problematizadora da realidade constatada cotidianamente (NATALI, 2019, p. 112).

Rodrigues e Müller (2002) demonstram que o trabalho educativo da Educação Social vai muito além do vivido cotidiano de atuação junto à comunidade. Sua atuação é em rede, junto às pessoas do bairro, às associações comunitárias, aos movimentos populares, às instituições referentes às crianças, aos jovens, aos idosos/as, à Assistência Social, a Escolas, à prefeitura e a todo contexto de políticas públicas referentes à população com quem o/a educador/a trabalha. Ações que se materializam de diversas formas, como denúncias referentes a direitos violados, atuação com a comunidade perante o poder público, promovendo participação política, formação e organização política da comunidade, transmissão de conteúdos culturais, de saberes necessários para acessar a rede, ou seja, sua atuação em conjunto com os/as sujeitos/as da educação permeiam os ambientes das cidades, interfere nas políticas e promove a participação social (RODRIGUES; MÜLLER, 2002).

2.1.3 Conteúdos da Educação Social

A Educação Social apresenta uma grande amplitude de conteúdos que se definem no encontro entre educador/a e educando/a, deste modo:

Entendemos que os conteúdos formativos devem funcionar como um lugar de fronteira, terreno confuso, multilíngue, extremamente inseguro, um lugar de encontro entre sujeitos aprendentes, ensinantes, mas em última instância entre sujeitos predispostos a que algo aconteça entre eles e neles. (ESPIGA; LÓPEZ; MORALES, 2012, p. 102, tradução nossa).

Entre educando/ e educador/a há uma fronteira, um entre-lugar, que o/a

educador/a precisa traduzir, entender, criar pontes e conexões que definirão o conteúdo. Não há como criar conteúdo específico na Educação Social sem conhecer o contexto de atuação da comunidade, a cultura, as pessoas, escutá-las, pois são elas que definem e dão sentido para a prática educativa.

Desta forma, Natali (2016) explica que não existem conteúdos pré-estabelecidos, uma sequência formativa a se seguir, como acontece no ambiente “dito” formal de ensino. A autora explica que o caminho educativo “define-se pela construção coletiva do que vai ser ensinado, onde vai ser, ou seja, caracteriza-se pelo exercício do diálogo no estabelecimento dos elementos suleadores da ação educativa” (NATALI, 2016, p. 55). Clarifica:

Os conteúdos que podem ser aplicados na Educação Social têm uma dimensão impossível de ser mensurada, visto que diferem entre os grupos, pois dependem muito das características culturais, do local em que se trabalha, do objetivo, entre outros fatores (NATALI, 2016, p. 81).

Sendo assim, diante das múltiplas possibilidades de caminhos teóricos e práticos que podem orientar a ação da Educação Social, os conteúdos que se constroem são compromissados com a filosofia escolhida pelo/a educador/a:

A filosofia que defendemos para a Educação Social é a que se ocupa de uma reflexão para a conscientização crítica dos sujeitos dessa prática pedagógica, de uma formação política e participativa, para que seja alcançada a expectativa de um futuro contraído’, ou seja, com a possibilidade de realização das expectativas de transformação da sociedade (SOUZA, 2016, p. 160).

O/a educador/a social tem como conteúdo o património cultural em seu sentido amplo (NÚÑEZ, 1999; 2004). Ao atuar em comunidade, ou em qualquer âmbito da convivência humana, a relação entre educador/a e educando/a gera conteúdos cognoscíveis em que ambos/as possam construir mutuamente um caminho de aprendizagem. Por exemplo, o conteúdo pode surgir a partir de indivíduos/as, coletivos, comunidade, ou de qualquer contexto, por meio de problemas, potencialidades, qualidades, acontecimentos, necessidades, interesses, desejos, conhecimentos ou curiosidades.

Isto não quer dizer que não há planejamento, ao contrário, o/a educador/a deve e pode sugerir conteúdos entendidos como necessários. Porém, estes conteúdos

prioritariamente devem surgir em diálogo com os/as sujeitos/as da educação, como construção coletiva e exercício de reflexão sobre nossos papéis e vivências nos diversos âmbitos da sociedade.

Os conteúdos da Educação Social de forma geral se caracterizam como da área dos direitos humanos; do conhecimento das estruturas e espaços de poder; do território em que o/a educando/a reside e também de toda esfera política e social; das características e do funcionamento da cidade ou do lugar onde a pessoa mora; dos equipamentos existentes no território em que ele/a vive e como acessá-los; dos conteúdos do patrimônio cultural do seu território; do patrimônio histórico cultural de forma geral; conteúdos lúdicos da vida; de lazer; artísticos; da cidadania; jurídicos; das leis; dentre outros julgados como necessários para vida em sociedade.

A Educação Social permeia diversas áreas e setores da sociedade, sendo necessário uma grande gama de conhecimentos para exercer a ação educativa. É fundamental que os/as educadores/as dominem múltiplos conteúdos transdisciplinares. De acordo com Mager et al:

Uma das propostas da transdisciplinaridade é o rompimento da dicotomia entre sujeito e objeto. Dessa ótica, diferentes níveis de percepção correspondem a diferentes níveis de realidade, que vêm à tona pela alternância contínua entre a razão sensível, razão experiencial e razão prática (MAGER et al, 2011, p. 104).

Diante desses conteúdos transdisciplinares, em especial, com cada indivíduo se trilha um caminho diferente, que é múltiplo e se constrói de acordo com as suas necessidades, esperanças, sonhos e potencialidades, buscando garantir seus direitos e instrumentalizando-o para que se ampliem suas possibilidades de escolhas sobre o seu futuro.

2.2 A Educação Social no Brasil sob o prisma da lei e as discussões em torno da regulamentação da profissão

Nesta seção, tem-se como objetivo analisar os posicionamentos de diferentes grupos de educadores/as sociais acerca da educação social. Para isso, recorrem-se às audiências públicas, por nelas constarem representações de diferentes posições a respeito da Educação Social no Brasil e se busca compreender parte do seu entendimento na atualidade.

Como material de análise, escolheram-se a Audiência Pública que debateu a regulamentação da profissão do/a educador/a social, realizada no Distrito Federal-Brasília no dia 08 de dezembro de 2016 e a Audiência Pública do dia 3 de maio de 2021 que ocorreu em formato *online*. Também se utilizou a *live*, realizada pelo Deputado Federal Pedro Uczai (2020), com o intuito de discutir os aspectos da profissão. Tanto as audiências públicas de 2016 e 2021 quanto a *live* de 2020 contaram com a presença de educadores/as e pesquisadores/as da Educação Social.

Nas audiências públicas, estiveram presentes os seguintes nomes, os quais se identificam com o ano de participação à frente do nome (2016/2021) para indicar em qual audiência ocorreu a participação, 2016, 2021 ou ambas:

Guilherme Leonardo Furtado da Rosa (2016/2021): educador social da Prefeitura de Florianópolis (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2016, n.p.).

Eveline Mende(2016): Presidente da AESC- Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará, associada da ANEES – Associação Nacional de Educadoras e Educadores Sociais. Graduada em Pedagogia

José Pucci Neto (2016): coordenador geral do Fórum Educadores Sociais e Populares do Paraná e educador social na cidade de Curitiba-PR (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2016, n.p.).

Jacyara Silva de Paiva (2016): Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Teologia, Pedagogia e Direito, Pós graduada em Infância e Educação Inclusiva, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Presidenta da EDUSOBRASIL (ESCAVADOR, 2020, n.p.).

João Rios (2021): Chefe de Gabinete do Senador Telmário Mota (PROS-RR) (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2021, n.p.).

Renato Braz de Araújo (2016): coordenador-geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério do Trabalho e Emprego (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2016, n.p.).

Roberto da Silva (2016/2021): é Pedagogo (UFMT, 1993), Mestre (USP, 1998), Doutor (USP, 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009). Atualmente é professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [...] Coordena o GEPÊPrivação (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade e o GEPEULAN (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola) (ESCAVADOR, 2020, n.p.).

Verônica Regina Müller (2016/2021): Doutorado em História da Educação Social Contemporânea - Universidad de Barcelona (1996) e pós-doutorado na mesma área em Barcelona. [...] Presidente da AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá; Coordenadora regional da América Latina na Dynamo International-Street Workers Network; Membro da Diretoria da EDUSOBRASIL.;

Membro da Comissão Local-Maringá/Pr do MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (ESCAVADOR, 2020, n.p.).

Na *live* sobre a regulamentação da profissão de educador social, realizada pelo deputado Pedro Uczai, estiveram presentes: Verônica Regina Müller; Roberto da Silva que já foram citados anteriormente e também:

Arthur Vianna Ferreira: Professor Efetivo do PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [...]Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ESCAVADOR, 2020, n.p.).

Eveline Mendes: Presidente da AESC- Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará, associada da ANEES – Associação Nacional de Educadoras e Educadores Sociais. Graduada em Pedagogia (UCZAI, 2020, n.p.).

João Batista do Espírito Santo Junior: Membro Coletivo Estadual de educadores sociais do estado de Pernambuco. (UCZAI, 2020, n.p.).

Pedro Uczai: Deputado Federal, relator do PL que regulamenta a profissão de educador social (UCZAI, 2020, n.p.).

Ottmar Teske: Professor Sociólogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1999), Especialista em Ciência Política- ULBRA (1995) e Graduação em Ciências Sociais - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (ESCAVADOR, 2020, n.p.).

Assim, busca-se, aqui, aprofundar-se sobre as discussões em torno da Educação Social e analisar falas de representantes, educadores/as do Brasil. Para tanto, foram transcritas *lives* e audiências sobre a regulamentação da Educação Social. Após leitura flutuante e categorização do conteúdo, encontrou-se três temas principais, a saber: **Formação; Carreira profissional; Regulamentação e Realidade do educador.**

A história da educação brasileira é constituída por muitas mudanças e, nestes processos educacionais, muito recentemente, observa-se a Educação Social. Dentre tantos caminhos e áreas, os papéis dos/as profissionais da educação variam de acordo com as legislações, os países e os contextos. No Brasil, têm-se documentos/leis que estipulam a concepção de educação, entendida em território nacional. Bauli e Müller (2020) realizam uma reflexão em torno da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal Brasileira (1988), apontando o caráter amplo do entendimento acerca do conceito de educação, que em sua definição não se restringe somente à educação escolar. O artigo 205º da

constituição define a educação como:

Art. 205. 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 (BRASIL, 1988, Art. 205°).

É dito por Bauli e Müller (2020, p. 24) que “decorrente da legislação constitucional, as orientações e determinações da educação nacional são estabelecidas na Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB)”, a qual define a educação de forma ampla, juntamente à constituição.

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 (LEI 9394/96, Art. 1°).

Para o autor e a autora:

Os citados artigos 205 da Constituição Brasileira e 1° da LDB, são muito importantes e defensáveis quanto à definição de educação e seus espaços de abrangência, que vão muito além da escola, mas os que vêm depois, são restritivos e indefensáveis, porquanto reduzem à escola e ao professor a previsão do sistema que vai garantir a educação prevista (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 25).

Fica explícito o que dispõe o: “inciso V do artigo 205 da Constituição” e o “parágrafo primeiro do artigo primeiro da LDB” na explanação de Bauli; Müller (2020, p. 25):

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (BRASIL, 1988, Art 205°, V).

§ 1° Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996, Art. 1°, 1).

Bauli e Müller (2020) escrevem que há uma contradição expressa nas principais leis que definem o conceito educacional brasileiro, apresentando caráter amplo em suas definições, mas se restringindo à aplicabilidade, disciplinando somente os

ambientes escolares e institucionais, desamparando, portanto, a Educação Social. Senso assim, desde o seu surgimento, a Educação Social não é devidamente reconhecida, segundo Bauli, Müller (2019; 2020) e Natali (2016), atualmente no Brasil a profissão de educador/a social é apenas reconhecida pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, no entanto, não existe lei que a discipline e a regule como profissão.

No momento em que se escreve esta dissertação, tramitam dois processos de regulamentação da profissão, o Projeto de Lei N. 5.346/2009 e o Projeto de Lei N.º 2676/ de 2019⁶. Diante dos embates políticos gerados pela tramitação dos processos que buscam regulamentar a profissão do/a educador/a social, a principal polêmica reside no seu grau de formação, com opiniões que vão desde o ensino médio/técnico como requisito de trabalho e, também, o ensino superior como necessário para a atuação.

O projeto atualmente está parado nas comissões de Educação; Trabalho, de Administração e Serviço Público e Constituição e Justiça e de Cidadania com parecer do deputado Pedro Uczai (PT-SC) pela aprovação.

2.2.1 Formação em Educação Social

O quesito formação se divide em um grupo que defende a formação mínima como de nível médio/técnico e outro que entende a Educação Social como profissão de nível superior. No que tange à argumentação em torno da defesa do nível de escolaridade menor, têm-se as seguintes falas:

Roberto da Silva: Educação Social não é aprendida na escola, não é o título universitário que vai aprender, formar alguém em educador social. Educação Social se aprende na vida, tá, não é ensinada por meio de currículo [...] (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2016, n.p.).

Entende-se que justamente pelo papel do/a educador/a social estar ligado ao objetivo de transformação social e emancipação humana, sua qualificação profissional deve ser a melhor, para, conseqüentemente, corroborar de modo mais efetivo para

⁶ Projeto de Lei N. 5.346/2009 e Projeto de Lei N.º 2941/2019, de 2019 disponíveis para consulta no site da Câmara dos Deputados < <https://www.camara.leg.br> >.

estes objetivos. Müller e Bauli (2017, p. 37), com o que poderia ser um contra-argumento, questionam: “o sujeito da educação social ganharia com educadores formados no grau universitário?”. Têm-se como convicção que sim, é esperado que o/a profissional formado/a atue e conheça melhor a profissão, com isso, entregue uma melhor atuação e, conseqüentemente, o resultado atingirá de modo positivo os sujeitos da educação.

Assim como se faz necessária a formação do/a profissional-professor/a que atua no ambiente escolar, na Educação Social também há esta necessidade, a formação potencializa o/a educador/a e conseqüentemente se melhora o trabalho junto com os/as educandos/as. Assim como Müller e Bauli (2017), busca-se reconhecimento deste profissional e, fundamentalmente, qualidade de trabalho para o/a educador/a e, sobretudo, da educação ofertada para o/a educando/a.

Outros argumentos acerca do ensino médio são:

Eveline Mendes: Porque não a escolha, entre o nível médio, o nível superior, o nível que o educador no momento ele deseje e não essa determinação na lei de que ele precisa ter uma formação obrigatória e específica que de repente nesse momento o nosso país não tem como nos proporcionar, proporcionar a grande massa? (MENDES, 2020, n.p.).

Eveline Mendes: Quem quer nível médio, vai e faz nível médio, quem quer nível superior que faça o nível superior, e é aí que as pessoas encontrem suas necessidades e faça e não a obrigatoriedade, ah, você só é educador social se você tiver nível superior (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2021, n.p.).

João Batista do Espírito Santo Junior: [...] a gente não quer inventar uma outra profissão que tem outro nível de escolaridade, que tem outros processos, a gente quer regulamentar a profissão que existe (JUNIOR, 2020, n.p.).

Eveline Mendes entende que o/a educador/a deve escolher entre a formação que ele deseja. Porém, compreende-se nesta pesquisa que o argumento formativo deve partir do que é melhor para os/as educandos/as; logo, uma formação sistematizada academicamente corroboraria para uma melhor prática educativa. Quando se pensa em outras profissões da área da educação, não se espera que um/a professor/a escolha seu nível formativo, pois há um consenso de que para ser professor/a é necessária uma formação de qualidade.

Na Educação Social também se faz necessário que a formação seja de excelência. Em um ambiente onde o/a educador/a escolhe seu grau formativo, não há

como construir diretrizes, conteúdos, bases curriculares que suleiem as formações, cada um/a realizaria sua ação com base em formações diferentes e isto, atualmente já acontece, como exemplifica Natali (2016), mostrando que os/as profissionais que hoje atuam por meio de contrato ou de forma voluntária apresentam diferentes graus formativos. O que se almeja para a área é que se chegue a um ambiente favorável para construção de uma formação específica de qualidade e o sinônimo de qualidade formativa no Brasil é o Ensino Superior. Eveline argumenta sobre a formação:

Eveline Mendes: O educador social, ele sempre vai ser formado. Dentro das instituições, ele vai, é um profissional que a sociedade, a sociedade ela vai, necessita que as instituições de alguma forma, elas também estão formando, seja as OGs, ONGs⁷ (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2021, n.p.).

A Sociedade, assim como **Eveline Mendes** explica, forma as pessoas conforme avançam em suas vidas, porém, contra-argumenta-se que nem toda e qualquer formação é suficiente no que tange aos conhecimentos necessários para ser educador/a social. Luz, Natali e Müller (2020) demonstram que, em instituições socioeducativas de Ivaiporã-PR, os/as educadores/as graduados apresentaram maior desenvoltura no trabalho e evidenciaram a necessidade uma formação em Educação Social.

Por outro lado, **João Batista do Espirito Santo Junior** argumenta que elencar a Educação Social como profissão de nível superior se qualifica como criar “uma outra profissão”, ou seja, retrata como uma profissão em que os conhecimentos escolares são suficientes para o ingresso na área. Discorda-se e se apoia na pesquisadora Cléia Renata Teixeira de Souza (2016, p. 124) quando aponta que “no Uruguai o processo de formação do educador social é posterior à sua existência como profissional o que coincide com a realidade brasileira”. Entende-se, como a autora, que a formação em nível superior apenas potencializa a profissão e não a descaracteriza.

Roberto da Silva argumenta que não há como formar os/as educadores/as em nível superior:

Roberto da Silva: olha o que nós temos de dados aqui, nenhum curso superior no Brasil pra formação, não há diretrizes curriculares pra isso, não há formadores para isso [...] Agora veja o outro lado, se

⁷ Quando Eveline Mendes cita o termo OGs, refere-se a organizações governamentais e ONGs a organizações não governamentais.

nós aprovarmos o projeto como vocês⁸ sugerem de formação inicial de nível médio técnico [...] tem 23 escolas técnicas nos estados, tem 38 institutos federais, 637 unidades do SENAC, 5350 escolas técnicas, nós temos o catálogo nacional de cursos técnicos que dá as diretrizes curriculares pra isso (SILVA, 2020, n.p.).

Na fala acima, os cursos técnicos profissionalizantes são elencados como alternativa para formar os educadores. Porém em contraposição, **Antonio Pereira** questiona o fato de não se ter formadores/as para o nível superior, mas haver para o nível técnico, nível médio [...] quando nós sabemos que a educação técnica nesse país fracassou e continua fracassando. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.). **Verônica Müller** questiona o fato de não haver cursos de formação na área da Educação Social. “Não tem curso por quê? Porque precisa regulamentar para gente conseguir abrir os cursos” (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2021, n.p.).

Com a regulamentação da Educação Social em nível superior, cria-se caminho para a construção das formações próprias para área e se pode facilitar a abertura de cursos e, ao se construir uma necessidade e mediante o alto número de educadores/as presentes nas políticas públicas do Brasil, torna-se viável as universidades se adaptarem à nova demanda social.

O entendimento daqueles/as que lutam pela Educação Social como profissão de nível superior parte do argumento que explicita as variadas dificuldades e a complexidade para se atuar na Educação Social. Assim como Morales (2016), entende-se que a ação da Educação Social é pautada na imprevisibilidade, na possibilidade de surpreender por toda uma dimensão contingente e, acima disto, o/a educador/a deve estar preparado/a para saber qual atitude tomar diante do que é aleatório e foge do que é planejado. O/a educador/a social não pode ser pego/a de surpresa e não saber o que fazer, deve estar formado/a para lidar com o inesperado, com os diversos saberes necessários para atuar. Fato que se percebe na fala a seguir, relatando como seria um/a adolescente recém-formado/a, trabalhando como educador/a social somente com o ensino médio.

Verônica Regina Müller: [...] não é possível que um menino de dezoito anos já tenha maturidade para trabalhar nesses ambientes [...] seria dramático colocar um menino dentro de uma prisão trabalhando com dezessete anos, com ensino médio a desenvolver essas ações.

⁸ Na fala do Professor Roberto da Silva, o termo “vocês” é utilizado não se referindo ao PCA, pois é pronunciada em defesa ao projeto de lei 5.346/2009, o qual o PCA se posiciona como contrário.

Então, por causa da complexidade, há necessidade de uma excelente formação e no mundo ocidental a excelente formação de forma geral vem pelo meio universitário e isso não quer dizer que a universidade tem que ser arrogante como muitas vezes é [...]

No que tange ao argumento de modificar a Educação que já existe, de que o ensino superior criaria uma nova profissão, **Arthur Viana** relata que a formação do/a educador/a social “dentro das universidades somente vai reforçar o trabalho belíssimo que eles já realizam, organizam nas suas frentes de trabalho, mas vai dar legitimidade, visibilidade a esse profissional dentro do campo de trabalho” (VIANA, 2020, n.p.).

Valéria Aroeira Garcia, presidenta da Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo, também diz ser favorável à formação:

Valéria Aroeira Garcia: Inicialmente eu quero deixar claro que nós da AEEESP e eu particularmente não sou contra a formação em nível superior da Educação Social. Mas, nós vimos aqui nas várias, em várias apresentações o quanto amplo é essa atuação. [...] Mas existem alguns “senãos”, por exemplo, a formação em nível superior, ela não garante toda essa qualidade que foi falada, se fosse assim não teríamos professores ruins, médicos ruins, advogados ruins, porque todos eles têm um diploma em nível superior (CAMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL, 2016, n.p.).

Realmente, profissionais questionáveis existem em qualquer profissão. O ensino superior não formará profissionais perfeitos, porém ele oferece subsídios para que o/a educador/a compreenda seu papel profissional e não fique dependente do estudo autodidata. As pessoas têm o direito de receber uma atuação de excelência por parte do/a educador/a social, assim como explica **Verônica Regina Müller**:

Verônica Regina Müller: as pessoas têm o direito de receber um excelente serviço, e na organização brasileira a formação universitária é que mais proporcionaria em princípio isso, e não seria uma obrigação, seria um direito, seria uma oportunidade que a gente ofereceria aos profissionais. A gente tem que lutar, por isso, por um sistema complementar ao sistema escolar [...] a gente precisa de um outro sistema, que é o sistema da Educação Social e do sistema necessariamente faz parte a formação universitária, para que as pessoas sejam bem atendidas como condição básica (MÜLLER, 2020, n.p.).

A atuação do/a educador/a é para e pelo/a educando/a, pois, em princípio, o que é melhor para o/a educando/a é o melhor para a Educação Social. A professora Paula Marçal Natali, cuja pesquisa é voltada para a análise da formação em Educação

Social, elenca alguns pontos para reflexão em torno da defesa do ensino superior:

A defesa do ensino superior passa por algumas constatações: a) a área da Educação Social constitui-se como complexa, por isso os conteúdos dificilmente incluiriam uma formação inicial técnica. b) A idade de ingresso no ensino técnico – equivalente no projeto de lei ao ensino médio – em média 14 ou 15 anos não se configura, no nosso entendimento, como ideal para ingresso em uma carreira na educação. c) As carreiras ligadas à Educação Social no país estão, em sua maioria, no ensino superior. O educador social trabalharia com equipes multidisciplinares – psicólogos, assistentes sociais, advogados, por exemplo – onde apenas o educador não seria um profissional com esse tipo de qualificação (NATALI, 2016, p. 98-99).

No PL N° 2941/2019, o texto da lei prevê formação em nível superior como exigência mínima para a atuação na área, pois, no Brasil, ainda não há formação específica, com isso, não é possível atualmente tal exigência, deste modo, assim como Bauli e Müller, espera-se que:

[...] o/a profissional da educação possua formação em nível superior, preferencialmente nas graduações que compõem a área de ciências humanas e/ou ciências sociais aplicadas o que potencializa sua compreensão da questão social e a construção de intervenções educativas que possibilitem incrementar o desenvolvimento dos indivíduos para a superação dos problemas impostos pelo atual contexto histórico – finalidade da educação social (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 393).

Ao projetar a Educação Social como profissão de ensino superior, busca-se compreender o presente pensando no futuro, entendendo que existem necessidades formativas atuais que explicitam a precisão de uma formação sistematizada. Por outro lado, a defesa da área com formação mínima de ensino médio parte de uma prospecção ao passado, em defesa das tradições e formação autodidata.

A defesa do ensino médio ao negar a evolução da Educação Social e a necessidade de formação, cria uma razão metonímica (SANTOS, 2007), em que se diminui o presente em detrimento do passado sem levar em consideração as necessidades e características de uma educação que evoluiu e se modificou durante o tempo. O emaranhado de teias e estruturas sociais demanda alta carga formativa para compreender a atualidade e projetar uma Educação Social para o futuro.

Portanto assume-se neste trabalho, que a formação de maior qualidade em âmbito brasileiro é a de nível superior, assim sendo, imputa-se apoio a PL N.º 2941/2019 por melhor qualidade de atuação nas comunidades e nos variados campos

de atuação da Educação Social.

2.2.2 Carreira profissional em Educação Social

Para que o melhor trabalho possível chegue às comunidades, o/a educador/a deve ser reconhecido/a e valorizado/a. A carreira profissional é um dos temas relevantes nas falas analisadas, que também tem relação com a formação, por ela estar relacionada a condições de carreira. Roberto da Silva, que defende o ensino médio como formação mínima, entende que o nível superior, no que tange aos aspectos da carreira do/a educador/a:

Roberto da Silva: Beneficia apenas quem tem carteira registrada, beneficia quem foi aprovado em concurso público e quem eventualmente tem a pretensão de alcançar um curso superior, ela visa esse pleito que se faz aqui, visa obter status social [...] prestígio social, visa melhoria salarial, privilegia a formação acadêmica em detrimento da vivência, requer a existência de conselhos federal e conselhos regionais, o que vocês sabem que é a forma cartorial de elitizar uma profissão, tirar as pessoas do campo e administrar o mundo do trabalho, elitiza uma profissão porque segundo eles quem não tem curso superior não pode ser educador social, vira, educador social vira uma profissão liberal e descarta todo o resto, é isso que se quer quando se trabalha sobre a perspectiva de regulamentar uma profissão (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.).

Contra-argumenta-se que quem é educador/a social hoje no Brasil, formado/a em ensino médio, não é privilegiado/a, como explica **Patrícia Cruzelino Rodrigues:** “Eu não tenho privilégio algum dizendo que sou educadora social” (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.). Bauli (2018) constatou em sua tese doutoral que o/a educador/a no Brasil formado em nível médio recebe aproximadamente metade do que o/a educador/a contratado pelo nível superior de ensino, fator que também se explicitou na fala da Professora **Verônica Regina Müller**, como consta a seguir: “o profissional que tem curso superior ganha o dobro, e isso faz com que ele esteja mais satisfeito e com que ele possa oferecer à população com que ele trabalha, um serviço de maior qualidade” (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.). Quando retratada a questão salarial, compreende-se que:

Verônica Regina Müller: [...] um profissional precisa ter uma carreira que o anime, que o profissional vislumbre que ele pode evoluir, que ele possa ficar satisfeito, e se ele tem um status profissional excelente,

ele vai poder trabalhar em um ou dois lugares no máximo. O que a gente tem hoje é que os profissionais têm que trabalhar em vários lugares porque eles não conseguem se sustentar com o que ganham e grande parte dos profissionais que trabalham na nossa área são voluntários [...] (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.).

Ao citar o salário, assim como **Jacyara Silva de Paiva** explica, não se trata sobre “[...] simplesmente o ganhar mais, é simplesmente poder se sustentar com dignidade para lutar pelos nossos meninos e meninas, pelas pessoas que estão na rua” (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.), assim como fica explícito na fala a seguir:

Patrícia Cruzelino Rodrigues: É com alegria que eu digo que eu sou sim educadora social há vinte anos, mas é com muita tristeza que eu digo que pouquíssimo desse tempo todo foi raro, assim, se eu somar tudo deu cinco, seis anos no máximo que eu pude trabalhar como educadora social recebendo um salário. Não é um “salarião”, não é uma coisa que se pode contar vários salários mínimos, era um salário base e com satisfação por trabalhar por isso.

Com a regulamentação de acordo com a PL 2941/2019, o Estado deve “Adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 2º e 3º desta Lei”; (PL 2941/2019, Art. 04, I). Ou seja, a Educação Social ganha nome, profissional próprio, cursos de formação profissional, espaços de atuação, planos de carreira podendo corroborar para o fortalecimento da mesma em nosso país e na melhor oferta de serviços e oportunidades para os/as sujeitos/as dessa área.

2.2.3 Realidade profissional

A formação, a carreira profissional e a realidade do/a educador/a são temas que integram a regulamentação da profissão. Na atualidade, sem a regulamentação da profissão e o reconhecimento necessário para melhoria das situações trabalhistas e da ação educacional, o/a educador/a vive à margem, assim como descreve Paiva:

O Educador Social é hoje um educador das margens que também de alguma forma está à margem e nela caminha precariamente, sem formação inicial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem se quer uma

titulação que os constitua como Educadores Sociais (PAIVA, 2015, p. 83).

Atualmente o/a educador/a sem reconhecimento profissional trabalha em meio a profissionais graduados/as em nível superior, o que acaba limitando sua voz diante dos/as demais, podendo sua atuação e, conseqüentemente, restringindo-o como de menor valor, assim como fica explícito a seguir:

José Pucci Neto: A possibilidade do diploma de curso superior de educador social abre a possibilidade eu [...] educador social falar por mim, assinar por mim como profissional educador [...]. Pra isso ser valorizado, tem que vir os cursos de formação superior, senão, não acontece, senão a gente continua na invisibilidade, a gente continua sendo subalterno pra trabalhar, pra fazer, pra produzir e daí outros escrevem por nós, porque nós não temos como escrever (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.).

Em face das hierarquias do funcionalismo público, atualmente a realidade da Educação Social se categoriza como de submissão a outros/as profissionais e saberes, em que os/as educadores/as por falta de um diploma têm sua atuação limitada por sua situação profissional, de não regulamentação e reconhecimento.

Jana Dorigo dos Santos em uma *live* cujo tema é a regulamentação da profissão, confirma a afirmação de **José Pucci Neto**. A educadora relata que em suas relações de trabalho o educador social é visto como inferior diante os técnicos, trabalhadores do ensino superior, afirmando que há uma hierarquia, na qual ficam excluídos de reuniões, discussões por não contemplarem o diploma de curso superior (GRAMINHO, 2021).

Na fala de **José Pucci Neto** em 2016 e **Jana Dorigo dos Santos** (2021), observa-se que há problemas na correlação de poderes e forças entre a relação do/a educador/a social com os/as demais profissionais que atuam em conjunto nas diversas instituições e políticas públicas, elevando ainda mais a necessidade de formação, colocando-a com equivalente as outras quando comparado ao grau formativo e propiciando o conhecimento necessário para que o/a educador/a trabalhe junto com essa equipe de forma horizontal e não como uma profissão abaixo ou de menor valor.

Outra posição referente à realidade atual do/a educador/a social é exposto por Luciano Amaral (educador contratado), ao relatar que comumente escuta de outros/as educadores/as que “caíram de paraquedas na área” (GRAMINHO, 2021, n.p.), fato também encontrado por Luz (2017) em que um/a educador/a do SUAS proferiu o

mesmo termo para explicar como começou a atuar na Educação Social. Ou seja, atualmente se pode deduzir que uma parcela das pessoas adentra a Educação Social sem conhecê-la.

Por não ser regulamentada, reconhecida e não possuir um curso específico, a Educação Social dificilmente surge como opção de trabalho para adolescentes e jovens que terminam o ensino médio. As pessoas acabam entrando na área por acaso após concluírem o ensino superior e são forçadas a lidar com o vasto e complexo conteúdo na prática, sem formação e desamparados/as pelo poder público.

Natali (2016) aponta para necessidade de valorização profissional do/a educador/a social, visto que “Professores, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais desenvolvem suas atividades laborais, assim como o educador social, no âmbito da educação” (NATALI, 2016, p. 180), e são formados/as em nível superior de ensino.

Ante a realidade, na qual os/as educadores/as brigam por espaço e têm suas vozes silenciadas, **Ottmar Teske** e **José Pucci Neto** relatam que a realidade profissional pode ser beneficiada com a aprovação da Educação Social como profissão de nível superior, beneficiando os/as educadores/as atuais e futuros que decidam seguir carreira dentro da área:

Ottmar Teske: [...] tá garantido, todas e todos educadores sociais serão reconhecidos como educadores sociais que hoje atuam, poderão ter o seu momento de garantir a sua profissão mesmo tendo ensino médio, isso tá no projeto, você tá garantido, você que é educador social [...] no presente não vai perder absolutamente nada, porque você vai garantir a tua condição de ser educador social (TESKE, 2020, n.p.).

José Pucci Neto: Ele regulamenta a profissão do educador social no Brasil em nível superior de graduação e vai além, ele absorve todos os que têm o ensino médio, ele absorve, ele não exclui nenhum profissional que hoje é educador social, tem anos de experiência, eu, por exemplo: sou educador social, tenho vinte anos de Educação Social e não tenho curso superior, mas eu vou ser privilegiado neste projeto porque contempla isso (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.).

Portanto, o nível superior é de suma importância para “pensarmos, para produzirmos conhecimento científico, em se tratando de uma nova profissão, ter o grau universitário em muito irá ajudar a sistematização e a produção de conhecimentos científicos em todo o Brasil” (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 392).

A fim de aumentar o número de profissionais que tenham talento ao exercer a função do/a educador/a social, necessita-se que o curso de Educação Social seja ofertado em nível superior para que o/a adolescente que termine o ensino médio tenha como opção essa profissão. A existência do curso de formação profissional universitário, voltado a área, pode construir o sonho no/a jovem de se tornar um/a educador/a social, formado/a, assim como as demais profissões da área da educação. Reconhece-se, então, que a formação específica em nível universitário é essencial para que a profissão se popularize e eleve sua importância dentro do imaginário social.

2.2.4 Posicionamentos acerca da Regulamentação da profissão

No que tange à regulamentação, ao analisar as falas contidas na audiência pública de (2016) e na *live* promovida pelo deputado Pedro Uczai (2020) há um consenso com ressalvas de que é preciso regulamentar.

Jacyara Silva de Paiva: Defendo o reconhecimento da profissão do educador social, porque como profissionais em atividade sabemos quão árdua foi toda a preparação que tivemos para exercer o nosso ofício com competência e conhecimento de causa (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2016, n.p.).

João Batista do Espírito Santo Junior: A gente vem buscando essa regulamentação da profissão do educador social entendendo como um profissional fundamental no processo de transformação social (JUNIOR, 2020, n.p.).

Mesmo com o descenso no que se refere ao nível de formação, a única divergência sobre a regulamentação se exprime no entendimento de que se deve regulamentar um novo campo de atuação, e não a Educação Social:

Roberto da Silva: Não se trata da regulamentação de uma única profissão, mas se trata da regulamentação de outro campo de atuação de uma multiplicidade de profissionais que genericamente nós chamamos de Educação Social, mas ali está o educador popular, ali está o educador comunitário, ali está o arte educador, ali estão os mestres de ofício, ali estão as lideranças indígenas, ali estão as lideranças quilombolas e todos eles não cabem só na nomenclatura educador social (SILVA, 2020, n.p.).

No entanto, compreende-se que o campo de atuação da Educação já existe,

no âmbito da educação. A ação educativa do/a educador/a social não se restringe ao contexto não escolar, pois sua ação é permeada também pelo ambiente escolar, assim como exemplificam Bauli e Müller (2020), ao descreverem o campo de atuação da profissão. Esta multiplicidade de profissionais que atuam nos âmbitos da Educação Social está situada no campo da educação, que já existe, não sendo necessária sua regulamentação.

Roberto da Silva, posteriormente em 2021, argumenta que:

Roberto da Silva: Eu queria lembrar que educador social define uma ampla gama de profissionais que não se limitam apenas a uma profissão e mais, é querer que uma categoria se aproprie do título de Educação Social, aí está a marca da exclusão, porque quer excluir todos os demais outros trabalhadores, então, quem vai nos convencer de que uma liderança indígena não é um educador social, quem vai nos convencer de que uma liderança quilombola não é um educador social, quem vai nos convencer que o presidente de uma associação de moradores de bairro não é um educador social, então mesmo na versão anterior que pressupunha que seriam reconhecidos como educador social de nível médio, aqueles que tivessem exercendo a profissão na data da aprovação não satisfaz essa imensidão de trabalhadores que atuam nesta área (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2021, n.p.).

Roberto da Silva, ao citar as lideranças quilombolas, indígenas, presidentes/as de associações de bairros e outras figuras, enfatiza que com a regulamentação em nível superior estas seriam excluídas. A regulamentação não afeta o primeiro grupo, um/a líder religioso/a, quilombola, indígena, comunitário/a, dentre outros nomes, ainda, poderá exercer seu trabalho sem ser afetado/a por isso. A Educação Social é parte constituinte da vida humana, há educadores/as sociais que não sabem que são e há aqueles/as que sabem e assim se reconhecem, ambos, como toda e qualquer pessoa, podem trabalhar conteúdos da Educação Social.

A regulamentação tem como foco os profissionais que atualmente existem e estão localizados predominantemente na política pública da assistência social e, também, em ONGs, e de acordo com a Aesmar-Associação De Educadores Sociais De Maringá:

Não existe um registro sobre quantos educadores sociais trabalham no Brasil (âmbito público, privado e híbrido). A título de início de investigação, podemos assegurar que, de acordo com o censo SUAS 2020, o número de estruturas operantes no Brasil, são: 35,420 entre CRAS, CREAS, CREAS REGIONAL, Centro POP,

Casas de Acolhimento Municipal, Casas de Acolhimento Estadual, Gestão Municipal, Gestão Estadual, Conselho Municipal, Conselho Estadual, Centros de Convivência, Família Acolhedora, Fundo Municipal, Fundo Estadual.

Nessas 35,420 estruturas sociais, trabalham aproximadamente 35,420 Assistentes Sociais, 35,420 psicólogos sociais e, 177.000 **Educadores Sociais** (AESMAR, 2021, n.p.).⁹

Ao se atentar ao entendimento da área e na lei 5.346/2009, observa-se que se cria uma confusão conceitual, estabelecendo, “além da nomenclatura Educador Social, também ‘Pedagogo Social’ “. O Art. 1, do projeto de 2019, modifica, reconhecendo unicamente como profissional da Educação Social o/a educador/a social, assim, “Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.” (BRASIL, PL n. 2941/2019), pois, mantém-se concordância com Natali (2016) entendendo o profissional como Educador/a Social e não Pedagogo/a Social:

Tratamos a área como Educação Social. Este é um posicionamento frente à sua constituição histórica, que se origina na ação educativa dos educadores sociais de rua e que, no decorrer dos anos e com a expansão do lócus de atuação, se consolidou como a ação educativa dos educadores sociais. No Brasil, a área é tratada também por algumas pessoas ou grupos com a nomenclatura de Pedagogia Social e os profissionais, de pedagogos sociais. Não utilizamos esse termo, pois nos somamos a Nuñez (2004), quando afirma que a Pedagogia Social é a disciplina que tem por objeto a Educação Social. Portanto, afirmamos que o profissional da área da Educação Social é o educador social, e não o pedagogo social (NATALI, 2016, p. 18).

Os Artigos. 3º e 4º do Projeto de Lei n. 328/2015 trazem significativos avanços quando comparados à proposta anterior, amplificando os lócus de atuação e propondo o nível superior como requisito para exercer o cargo:

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre

⁹ OBSERVAÇÃO: Esses números representam uma média aproximada, já que

- a) Nos melhores cenários cada equipe conta com 1 assistente social, 1 psicólogo social e entre 15 a 20 educadores.
- b) Nos cenários próximos da media, encontra-se a equipe formada por 1 assistente social, 1 psicólogo social e entre 5 e 14 educadores sociais.
- c) Chegando ao pior cenário, que representam a minoria dos municípios, a equipe conta apenas com 1 assistente social e 1 psicólogo social.

Fonte: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/portal-censo/> (AESMAR, 2021, n.p.).

outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica. Art. 4º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei (BRASIL, PLS n. 328/2015).

Bauli e Müller (2019), ao pormenorizar os detalhes do Projeto de Lei n. 5.346/2009 e o Projeto de Lei n. 328/2015, entendem que o primeiro:

[...] não atende de forma satisfatória os interesses do Educador Social, porque, sinteticamente, objetiva normatizar uma área em que estariam inseridos diversos profissionais, tirando o foco do Educador Social; engessa o âmbito do exercício profissional por apresentar lista enumerativa de suas atribuições; prevê um nível insuficiente de formação para exercício da atividade e referencia o exercício das atividades apenas fora do âmbito escolar (BAULI; MÜLLER, 2019, p. 167).

Antônio Pereira (2017) explica que o Projeto de Lei n. 5.346/2009 se qualifica como empobrecimento da área, indo à contrapartida em relação a diversos países em que a Educação Social se encontra mais desenvolvida. Em sendo assim:

[...] a profissão de educador(a) social a partir da formação inicial – ensino médio profissionalizante – é um retrocesso em relação a vários países do mundo que exigem nível superior para atuar na educação social, como ocorre no Uruguai (CAMORS, 2016), em Portugal (CANASTRA, 2009; BATISTA, 2012), na Espanha (CERDÀ; SOCIAS; BRAGE, 2016), no Reino Unido (CAMERON, 2016), na Rússia (ROMM, 2016), no Japão (MATSUDA; KAWANO; XIAO, 2016), nos Estados Unidos da América (SCHUGURENSKY, 2016) etc. (PEREIRA, 2017, p. 96).

No que tange à Educação Popular, as pessoas que realizam trabalhos educacionais comunitários também são beneficiados/as, assim como aponta Moacir Gadotti:

[...] A regulamentação dessa profissão irá beneficiar muito educadores populares e comunitários também, pois exercem essas mesmas atividades, mas que não são conhecidos como educadores sociais. Beneficiária será também a educação social que ganhará um status com esse reconhecimento estatal que garante o exercício dos direitos trabalhistas desses trabalhadores e trabalhadoras. Enfim, ganharão sobretudo as populações que vivem em situação de risco pessoal e social (GADOTTI, 2012, p. 27).

A Educação Social com base na PL n. 2941/2019 regulamentada não irá ocupar o lugar de quem já atua ou impedir atuações, seu foco é o reconhecimento profissional, fazer existir a profissão e propiciar melhor formação para aqueles/as que optarem por concursos públicos abertos após a homologação da lei, permitindo que os/as trabalhadores/as nas comunidades continuem sua atuação.

Em síntese, há duas posições mais evidentes no campo da Educação Social, uma que a entende como profissão de ensino médio, por questões de tradição. Outra, que defende a Educação Social como área de nível superior, devido à sua complexidade, condições de carreira e também pela qualidade da ação ofertada. Compreende-se que atualmente a profissão se encontra marginalizada, sem reconhecimento e esquecida pelas políticas públicas. Sendo assim, assume-se neste texto que a Educação Social requer formação mínima de nível superior, por maior valorização profissional e, também, pela prática educativa ofertada para os/as sujeitos/as da educação.

Citam-se alguns possíveis benefícios para Educação Social caso a PL 2941/2019 seja aprovada: Autonomia profissional; Valorização profissional; Carreira Profissional; Possibilidades de crescimento da área; Ampliação do campo de atuação; Reconhecimento profissional; Melhoria das condições trabalhistas; Compreensão da profissão; Potencialização do trabalho em rede multidisciplinar; Aumento da qualidade da ação educativa; Formação qualificada; Inclusão na política educacional e demais áreas do funcionalismo público; Obrigatoriedade nas políticas públicas; Criação do curso superior em Educação Social.

Tais benefícios são citados com pensamento esperançoso de um futuro melhor para Educação Social, por considerá-los possíveis de serem realizados com muita luta e persistência, manifesta-se, portanto, apoio ao Projeto de Lei n. 2941/2019, junto às Comissões de Educação; Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania”. Ressalta-se que a formação de qualidade é fator primordial para a atuação na comunidade.

2.3 Educação Social no âmbito acadêmico

Atualmente a Educação Social vem se constituindo dentro do cenário acadêmico no Brasil. O PCA tem produzido pesquisas e trabalhos em torno da área, buscando contribuir para evolução dela, lutando pela regulamentação da profissão e

pela formação em nível superior. Porém, no Brasil são poucos os grupos de pesquisa que se dedicam a estudar a Educação Social. Dos 37.640 mil grupos existentes na plataforma do CNPq, segundo o último levantamento de 2021, apenas 07 levam em seu nome a expressão educação social.

Para mensurar números de produções teóricas, realizou-se um comparativo entre descritores relacionados à área. Ao pesquisar o termo “Educação Social” e comparar com “Educação” no *Google Acadêmico*, observa-se uma grande disparidade nas produções científicas. O termo “Educação Social” pesquisado no Google acadêmico totaliza 14.440 resultados contra 3.170.000 proveniente da palavra “Educação”; deste montante resultante do descritivo “Educação”, 2.270.000 trabalhos são relacionados à escola. Se fosse avaliar a representatividade da “Educação Social” meio aos 3.170.000 textos encontrados com o descritivo “Educação”, esta quantia somaria apenas 0.45% de toda publicação encontrada.

Em julho de 2021 foi repetida a mesma pesquisa com o termo “Educação Social”, totalizando 17.300 resultados contra 3.530.000 para o descritivo “Educação”, sendo que 2.400.000 são relacionados escola. Mediante a comparação da representatividade da Educação Social na área da Educação, somou-se 0.49%, um aumento de 0,04% em dois anos, o que de fato é significativo, visto que é uma área nova.

O fato também se confirma ao se pesquisar nos dois maiores acervos *online* de teses e dissertações do Brasil, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - CTDC e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD:

Tabela 1: Educação e Educação Social: comparações entre as produções (10/07/2019)

Descritores:	“Educação”	“Educação” AND “Escola”	“Educação Social”
BDTD	77.242	37.291	90
CTDC	166.386	52.546	261

Fonte: elaborado pelos autores.

Em 2019 a Educação Social, em relação a toda área da educação, somava apenas 0,11%, em 2021, passou a ser de 0,12%. Nestes dois anos o descritivo

“educação” aumentou 23,33% na BDTD e 4,9% na CTDC, fator que exemplifica a grande necessidade de se pesquisar Educação Social e comunidade:

Tabela 2: Educação e Educação Social: comparações entre as produções II (24/07/2021)

Descritores:	“Educação”	“Educação” AND “Escola”	“Educação Social”
BDTD	95,267	46,930	115
CTDC	174,700	50,716	257

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados reafirmam a grande desproporção e a necessidade de se atentar à Educação Social, ampliar os olhares para além dos muros das instituições escolares.

Pesquisou-se também a existência das teses, dissertações e artigos publicados em meio eletrônico, os quais tinham a Educação Social como tema e foco principal.

Como passo inicial, foram encontrados alguns trabalhos que produziram investigações em torno da Educação Social e fazem parte do PCA, por exemplo, as teses de Natali (2016) e Souza (2016), ambas se preocupando com a conjuntura da área no Brasil. Natali (2016) se atentou à formação do/a educador/a social, examinando as produções que se preocupassem com este tema e empregando os descritores “Educação Social”, “Pedagogia Social” e “Formação”. Como resultado, adquiriu 88 produções nos seguintes locais: (*Google* artigos e livros; Biblioteca PCA¹⁰; Banco de Teses e Dissertações; Portal de Periódicos da CAPES; Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Anais dos Encontros Nacionais de Educação - ENES).

Em decorrência da pesquisa, findou com a soma de 82 textos publicados após o ano 2000 e 6 obras que datam da década de 1990, o que, por sua vez, revelou a “urgência e a necessidade de discussões, reflexões e sistematização da formação” e, também, na Educação Social como um todo (NATALI, 2016, p. 30).

Em Souza (2016), o cerne motivador se deu em avaliação na Educação Social,

¹⁰ PCA: O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da Universidade Estadual de Maringá-UEM, é um Programa de assessoria, capacitação, intervenção social e produção científica. O PCA atua na defesa da criança e do adolescente. Desde a sua criação, busca contribuir para o debate nacional sobre soluções e alternativas educativas e políticas voltadas à conquista de direitos da população infanto juvenil.

executando sua pesquisa nos consecutivos locais: (*Google* acadêmico; CAPES; *SCIELO*; Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social; Congresso Internacional de Pedagogia Social – CIPS; Revista *Meta: Avaliação*; Revista Espanhola Pedagogia Social – Revista Interuniversitaria; Revista Espanhola Educación Social e BDTD/ IBICT -), o que resultou em um número de 13 textos encontrados.

Sendo assim, nestas pesquisas realizadas por Natali (2016) e Souza (2016), não foi encontrado nenhum texto que especificou a Educação Social em conjunto com a intervenção/inserção na comunidade como tema principal. À vista disto, esta investigação se preocupou em encontrar as teses e dissertações publicadas no Brasil dentro da área da Educação Social e Intervenção comunitária/educação comunitária, seguindo as seguintes etapas:

- Análise de teses e dissertações publicadas no Brasil, utilizando o descritivo “Educação Social”.
- Análise de produções referentes à intervenção comunitária.
- Análise de produções científicas, utilizando os descritores “Educação Social” AND “intervenção comunitária” AND “Educação Comunitária” OR “comunidade”.

As pesquisas foram realizadas no dia 10/07/2019 e atualizações ocorreram nos materiais até o dia 21/03/2020.

Para obter os resultados, foram utilizados os operadores lógicos booleanos “AND”, “NOT” e “OR” e, também, os descritores explicitados em cada etapa acima:

A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. As estratégias de busca são baseadas na combinação entre a informação contida em determinados documentos e a correspondente questão de busca, elaborada pelo usuário do sistema (SAKS, 2005, p. 04).

Os descritores foram combinados para refinar os resultados obtidos em cada pesquisa. Utilizaram-se os seguintes meios para a captação de dados e para a validação do ineditismo de nossa pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (CTDC), *SCIELO* e, por fim, o portal *Education Resources Information Center* (ERIC).

Cabe salientar que, nesta dissertação, não se utilizou o termo “intervenção”

ligado à prática educativa. Porém, os/as autores/as encontrados utilizam o termo, pois cada conceito está relacionado às suas culturas, lugares e tempos. Assim como Violeta Núñez em entrevista para (NUÑEZ, 2011), entende-se que:

La intervención, la fabricación, sigue un plan predeterminado; quien la realiza "sabe" cuáles son los objetivos, los tiempos, el sentido último al que debe llegar quien es sujeto (en realidad objeto), de su intervención. El que interviene considera que el objeto/sujeto "mejora" si cumple con lo establecido, si se somete, si admite que lo que se ha pensado para él es lo mejor y lo cumple. Es un pensamiento profundamente higienista (NUÑEZ, 2011, n.p.).

Nos tempos atuais, o termo intervenção ganha sentido militar, de ação policial, de ações pré-determinadas e de características impositivas. Com base nisto, no decorrer do texto, é utilizado intervenção comunitária quando relacionado com outros textos que utilizam o termo, porém, mediante as descrições próprias, optou-se por utilizar trabalho comunitário e educação social na comunidade.

Na primeira etapa, o descritor utilizado foi “Educação Social”, obtendo os seguintes resultados: BDTD (82 pesquisas encontradas), CTDC (261 pesquisas encontradas). A soma inicial trouxe um total de 343 pesquisas, com os dados duplicados que apareceram nos dois já excluídos do montante.

Como fator de exclusão, recorre-se somente aos textos, cujos foco e tema principais eram Educação Social, ou citavam o termo “Educação Social” de forma recorrente no resumo analisado, descartando os materiais que não continham a aparição do descritor empregado na pesquisa no corpo do texto, ou seja, a tese ou dissertação que continha a palavra-chave “Educação Social” citada somente uma única vez no corpo do texto ou com pouca incidência não fez parte desta pesquisa.

É importante explicitar que os resultados gerados por esta pesquisa não são a representação definitiva da Educação Social no Brasil em termos de produções, pois pode haver textos publicados com palavras-chave que divergem das empregadas na busca que se realizou. Todavia, representa de forma significativa o que há de produção no Brasil e, numericamente, mostra como a área se configura nas bases de dados investigadas.

Ao analisar os 343 resultados de teses e dissertações, foram excluídos aqueles que destoavam do descritivo “Educação Social” não apresentando a terminologia no título, resumo ou corpo do texto; assim, obtive-se a soma de 104 teses e dissertações.

Pode-se notar a exclusão de 239 pesquisas, o que se deu principalmente pelos seguintes fatores: ausência do descritor pesquisado; inclusão do descritor “Educação Social” apenas no resumo ou página do banco de dados e não no corpo do texto.

Por fim, nos resultados, surgiram com grande incidência a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, a qual define a área de concentração das teses e dissertações produzidas na área da Educação como Educação Social. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS entende como “Educação Social” as teses e dissertações publicadas em toda área da educação. Dessa forma, para o processo deste estado da arte deste trabalho, aplica-se o fator de exclusão para estas pesquisas.

Seguindo o estudo, observaram-se as teses e dissertações publicadas nas duas plataformas *online*, BDTD E CTDC, assim, foram categorizados os resultados para verificar quais temáticas aparecem com maior incidência nas pesquisas em torno da Educação Social, realizadas na pós-graduação brasileira.

Em consequência surgiram as seguintes categorias: espaços não escolares e projetos/programas sociais; análises, formação, atuação/práticas; Educação Social (escolas/instituições); Educação Social e políticas públicas; Educação Social e gênero; Educação Social e saúde; outros; não encontrados. A pesquisa resultou na seguinte tabela:

Tabela 3: Produções sobre Educação Social até 17/07/2019

CATEGORIAS:	RESULTADOS:
Espaços não escolares e projetos/programas sociais	28 resultados
Análises, formação e atuação/prática	24 resultados
Educação social (escolas/instituições)	21 resultados
Educação Social e Políticas Públicas	06 resultados
Educação Social e saúde	06 resultados
Educação social e gênero	03 resultados

Outros Temas	16 resultados
Não encontrados	19 resultados

Fonte: Elaborado pelos autores.

No dia 24/07/2021¹¹ foi realizada novamente a pesquisa, acrescentaram-se quatro novas pesquisas em 2019, dez em 2020 e duas em 2021 dentro dos seguintes temas:

Tabela 4: Produções sobre Educação Social de 24/07/2021

CATEGORIAS:	RESULTADOS:
Espaços não escolares e projetos/programas sociais	28 resultados + 02
Análises, formação e atuação/prática	24 resultados + 08
Educação social (escolas/instituições)	21 resultados + 01
Educação Social e Políticas Públicas	06 resultados + 03
Educação Social e saúde	06 resultados
Educação social e gênero	03 resultados
Outros Temas	16 resultados + 02
Não encontrados	19 resultados

Fonte: elaborado pelos autores.

Na plataforma CTDC, em 2019, não foram encontradas 19 pesquisas, em que constavam apenas a página, resumo e não havia *link* para o arquivo. Também não se constatou em outros meios de busca (*Google* e *Google Acadêmico*). Em sequência, atentaram-se às palavras com maior incidência nos títulos das pesquisas, para poder entender melhor onde está a maior concentração de teses e dissertações e afunilar o campo de visão sobre as publicações:

¹¹ Na CTDC foi computado um número anormal de teses e dissertações, em 2019, havia 261 resultados, e, no dia 24/07/2021, o total somou menos, computando 257. Na BDTD o número saltou para 105 resultados.

Tabela 5: Palavras mais frequentes nas produções sobre Educação Social até (24/07/2021).

PALAVRAS:	NÚMERO DE APARIÇÕES:
Formação	20 resultados
Escola	16 resultados
Prática	16 resultados
Rua	12 resultados
Política	11 resultados

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro revela que o principal assunto consiste em formação na Educação Social, visto que atualmente grupos lutam pela regulamentação e também pela formação de nível superior para profissão no Brasil.

Na segunda etapa, o descritivo utilizado foi “Intervenção Comunitária”. De início se auferiram 13 resultados na BDTD, e 37, no Catálogo CAPES e, dentro da BDTD, apenas um artigo não tinha relação com o tema saúde ou com a psicologia, todos os outros estavam de alguma forma ligados à prevenção de algo ou ao tratamento de doenças. Já na Plataforma CTDC, também se alcançaram os mesmos resultados, os estudos que envolvem a “intervenção comunitária” estão principalmente dentro da área da Saúde e da Psicologia.

Por fim, foi utilizado o *Google* acadêmico para examinar o que há de publicações brasileiras dentro do tema “Intervenção Comunitária”, encontraram-se 5.820. A fim de afinar ainda mais a busca, acrescentou-se o termo “Educação” diminuindo a soma para 5.140. Como se alcançou uma somatória elevada de publicações, para esta etapa em que o objetivo era definir como a área se constitui, considera-se analisar os trabalhos das 10 primeiras páginas com classificação por relevância.

Após a análise dos resultados, percebeu-se que a maioria dos textos encontrados são de universidades e instituições portuguesas. Todavia, também foram encontrados artigos espanhóis e uruguaios entre os mais relevantes escritos em língua portuguesa.

Dentre aqueles que foram publicados no Brasil ou em outros países por brasileiros/as, encontraram-se somente 08 resultados que abordam diretamente a

área da educação ou áreas sociais, sendo que 02 trabalhos foram publicados fora do Brasil e, 06, em periódicos e livros nacionais, sendo a maior parte provinda da Psicologia. Os demais resultados que foram excluídos da pesquisa por não se relacionarem com a educação se alocavam em torno da Saúde/Enfermagem.

Os 88 artigos selecionados relacionam a Intervenção Comunitária principalmente com a Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia/ Psicologia Social Comunitária, Pesquisa Participante na Intervenção Comunitária e Educação do Campo. De forma geral, a quantidade de textos encontrados representa a carência dentro dos estudos relacionados a este tema, sobretudo dentro da área educacional, não constando nem o ambiente escolar como interlocutor com a comunidade, utilizando-se da intervenção comunitária.

Na terceira etapa, reuniram-se os dois descritores já pesquisados acima “Educação Social” AND “Intervenção Comunitária” AND “Educação Comunitária” OR “Comunidade” em português, espanhol e, por fim, inglês, resultando nos seguintes números:

Tabela 6: Produções sobre Educação Social e Intervenção Comunitária 17/07/2019

Descritores	<i>Educação Social AND Intervenção Comunitária</i>	<i>Educação Social AND Comunidade</i>	Educação Social AND Educação Comunitária	total
BDTD	01	17	02	20
CAPES	21	35	01	57
ERIC	92	1695	115	1.902
SCIELO	01	10	10	21

Fonte: Elaborado pelos autores.

Atualizaram-se em julho de 2021 gerando as seguintes mudanças:

Tabela 7: Produções sobre Educação Social e Intervenção Comunitária 24/07/2021

Descritores	<i>Educação Social AND Intervenção Comunitária</i>	<i>Educação Social AND Comunidade</i>	Educação Social AND Educação Comunitária	total
BDTD	01	21	05	27
CAPES	25	37	01	63
ERIC	104	1.890	124	2,118
SCIELO	01	11	11	23

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira tentativa, restringiram-se ambos os descritores com a utilização

das aspas e não foram obtidos resultados nas bases de dados *SCIELO*, BDTD e ERIC. Então, optou-se por delimitar dentro das aspas somente o termo “Educação Social” nos três meios de pesquisa, por se tratar do assunto principal, pesquisaram-se as palavras-chave intervenção comunitária e comunidade sem utilização de tal recurso. Convém explicitar que no *SCIELO* foi utilizada a ferramenta de pesquisa avançada, empregando os termos em português, espanhol e inglês; na plataforma ERIC, somente em inglês e na BDTD e CAPES, em português.

Utilizando os descritores “Educação Social” AND “Intervenção Comunitária”, na BDTD, foi encontrado um único texto que não se encaixou em nenhum dos termos pesquisados. No *SCIELO*, CAPES e plataforma ERIC, os artigos discreparam do tema pesquisado, surgindo escritos em diversas áreas, como Psicologia, Serviço Social, Saúde. De igual maneira ocorreu com o termo “comunidade” substituindo “intervenção comunitária”. Por fim, não se logrou êxito ao procurar escritos que abarcassem ambos os temas e observou-se que o trabalho comunitário e a intervenção comunitária em nossa pesquisa se situam dentro de outras áreas, principalmente nas relacionadas à Saúde e à Psicologia.

Para a busca dos artigos com o Descritivo “Educação Social” AND “intervenção comunitária”, também foi optado pela plataforma *Google Acadêmico*, por alocar diversas fontes de pesquisa em um único buscador *online* e também possibilitar conhecer novas bases de dados.

Ao iniciar a pesquisa, surgiu um total de 556 artigos, sendo que, em 2019, com o mesmo descritivo, foram publicados apenas 24 artigos abordando a Educação Social e a Comunidade. Destes 556 artigos, nenhum deles apresentou ambos os descritores no título do artigo, demonstrando que a Educação Social junto com a intervenção comunitária não foi alvo de nenhuma pesquisa como tema principal.

Após analisar os nomes e objetivos das principais publicações apresentadas pelo *Google acadêmico*, observou-se que o título trazia apenas um dos descritores e o outro se encontrava no corpo do texto. Ou ambos os descritores apareciam somente como menções nos escritos.

Sobre os artigos encontrados, foi identificado somente um texto brasileiro, do professor Walter Ferreira de Oliveira, intitulado *Educação Social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas* (2007). O autor aborda a Educação Social de Rua e cita a Intervenção comunitária, praticada pelo Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua, cujo objetivo é “desenvolver abordagens de intervenção

comunitária, a partir da ideia de que uma adequada atenção às crianças e adolescentes ‘de rua’ e ‘na rua’ implica envolvimento com suas comunidades de origem” (OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Os demais textos indicados pela plataforma surgiram de bases de dados portuguesas e Universidades de Portugal, indicando que no Brasil não foram publicados pelas vias acadêmicas discussões aliando a Educação Social e a Intervenção comunitária, e existe uma produção significativa na língua portuguesa para se obter dados acerca de ambas temáticas.

Ao repetir a mesma busca no *Google acadêmico*, restringindo os anos de 2020 e 2021, não foram encontrados textos que continham a Educação Social e a intervenção comunitária como temas principais, tendo os principais resultados também relacionados a Portugal.

Em síntese, ação da Educação Social deve estar inserida em múltiplos contextos, dentro e fora de instituições educativas, nos diversos setores de políticas públicas, como, educação, saúde, assistência, dentre outros locais onde se faz necessária. Sua função é primordialmente educativa, tendo como objetivo propiciar acesso aos diversos bens culturais, políticos, sociais e cívicos, e de instrumentalizar os/as sujeitos/as da educação para que consigam transitar pelos sistemas públicos, das comunidades e da sociedade em geral de forma autônoma. A Educação Social é uma ação pelos direitos humanos, justiça social cujo objetivo é a emancipação social dos/as sujeitos/as.

Quanto à “formação”, existem posições a favor de que o profissional seja formado em nível médio e, por outro lado, as que defendem como o PCA, que lutam pela Educação Social como área de nível superior. Diante do processo de regulamentação, com base em Bauli e Müller (2017; 2019; 2020), Natali (2016); Paiva (2015) e Pereira (2017) compreende-se que a Educação Social é uma profissão complexa em que o/a educador/a se encontra abandonado/a pelas políticas públicas brasileiras e sem reconhecimento, assim sendo, reitera-se nossa posição pela PL n. 2941/2019.

A Educação Social no âmbito acadêmico anseia por atenção no que tange à realização de estudos e pesquisas, os números demonstram fragilidade que talvez seja reflexo da não regulamentação e reconhecimento da profissão.

No que se refere à Educação Social e à comunidade, não foram encontrados estudos que tenham como foco principal ambas as temáticas em conjunto,

evidenciando que, comumente, as pesquisas que abordam o trabalho educativo nas comunidades estão relacionadas a outras áreas de estudo fora do âmbito da educação. Essas situações e reflexões levam a desenvolver o capítulo seguinte, em que se apresentam a relação entre a comunidade, o trabalho educativo comunitário e as dificuldades da comunidade na contemporaneidade.

3 COMUNIDADE, EDUCAÇÃO SOCIAL E TRABALHO COMUNITÁRIO

No ano de 2020, período em que esta dissertação foi escrita, vivia-se uma grande crise de saúde, à qual ainda se assiste, provocada pelo vírus que causa a doença COVID-19, que se espalhou pelo globo terrestre, atingindo o Brasil e obrigando a quarentena, estado de isolamento social, distanciamento entre as pessoas. Conseqüentemente, a vida em comunidade foi, de modo significativo, afetada e a convivência colapsada.

Segundo o G1 (2020, n.p.), no período, o “número de denúncias sobre violência contra idosos/as aumenta 87% no Paraná”, o jornal R7 (2020, n.p.) informa que “durante o isolamento social, os casos de violência e abuso sexual a crianças aumentaram cerca de 26%” e a Agência Brasil (2020, n.p.) escreve que “No contexto da pandemia de covid-19, os atendimentos da Polícia Militar a mulheres vítimas de violência aumentaram 44,9% no estado de São Paulo”. Ou seja, normalmente as políticas públicas, no que tange à comunidade, não são suficientes e, por vezes, as comunidades carecem de atenção.

Esse período demonstrou a necessidade de a área educacional permear os meandros comunitários, alavancou os problemas, que seriam menores ou de mais fácil identificação se a Educação Social estivesse em contato, via política pública, com diversificados bairros de cada cidade.

Mesmo com a quarentena sendo estritamente necessária e fundamental no combate à disseminação do Coronavírus, ela mostra que “Qualquer quarentena é sempre discriminatória [...]” (SANTOS, 2020, p. 15). Assim como seu próprio conceito exemplifica, ao analisar o termo no *Dicionário Online de Português*, três características circundam a quarentena, sendo sempre restritiva, com objetivo de isolar e, também, enquadrando-se como algo que é imposto, não há escolha (DICIO, 2020). Santos descreve que

:

[...] nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena (SANTOS, 2020, p. 32).

Nesta seção, escreve-se sobre a comunidade, considerando que é essencial que o/a educador/a social conheça o espaço comunitário onde trabalha, suas

características, culturas e territórios. Por conseguinte, discorre-se sobre três ideias para a proposição de ação comunitária na Educação Social. Parte-se da ideia de comunidade, a fim de entender seu conceito e também apresentar novas perspectivas em que a formação política do/a educador/a possa se embasar; a ideia de dissolução da comunidade, em que se busca refletir sobre a cultura individualista e seu perigo para as comunidades; e, por fim, a ideia de comunidade como espaço político, em que se discute a possibilidade de ressignificação do ambiente comunitário.

3.1 A ideia de comunidade

A humanidade sempre foi gregária (RECUERO, 2001), as pessoas necessitam uma das outras, assim, a construção das cidades e comunidades que surgem de forma natural, por sempre as pessoas se encontrarem carentes de algo. E a convivência, o ato de compartilhar, ensinar, aprender, surge para preencher ou ao menos tentar amenizar as faltas humanas.

Com o modo de vida gregário, a humanidade tem como característica se unir em grupos, relacionando-se. Porém, o conceito de comunidade nunca foi unânime e seus significados variam, abrangendo diversos aspectos, como sentimentos, territorialidade e outros. Apesar de não haver unanimidade conceitual, nesta pesquisa, são tratadas duas vertentes de conceituação ou entendimento do ambiente comunitário.

A primeira parte da convivência pelo que é comum, interesses em comum, sentimentos, dentre outras características; enquanto a segunda vertente entende a comunidade como lugar de convivência pela necessidade de obrigação e responsabilidade de uns/umas com os/as outros/as.

É de suma importância que o/a educador/a social compreenda como se constitui a comunidade, suas características e culturas que a fazem única. Assim como o professor precisa entender a escola, o/a educador/a social tem como primazia conhecer o ambiente em que atua, no caso específico desta dissertação, a comunidade.

Para iniciar, retratam-se três ideias ou teorias; do sociólogo Ferdinand Tönnies e sua teoria *Gemeinschaft*; Zygmunt Bauman e o livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* e, por fim; conceituações encontradas em dicionários. A

partir disso, teoriza-se a compreensão de comunidade, entendida aqui como ideal, a partir de Roberto Esposito e a teoria de (*Communitas*).

O sociólogo Ferdinand Tönnies (1973) aprofunda e entende que a comunidade (*Gemeinschaft*) está ligada ao “íntimo”, à ideia de “pureza”. Segundo ele, a comunidade se ancora nas relações de “sangue” (parentes e família), vínculos espirituais, vizinhança que, em suma, cria a concórdia. Assim, firma-se em três pontos, “em primeiro lugar e de maneira mais imediata, nos laços de sangue; em segundo lugar, na aproximação espacial e, finalmente, para os homens, na aproximação espiritual” (TÖNNIES, 1973, p.104).

Tönnies (1973) define este sentimento em comum que se forja na naturalidade como “concórdia”, a vontade comum que se apresenta como algo tácito, natural, uma aliança harmoniosa entre os pares. A comunidade parte destas relações harmoniosas com suas interações se categorizando prioritariamente de forma local e suas normas devem surgir naturalmente da união, cultura, tradição, hábitos entre as famílias e a vizinhança (TÖNNIES, 1973).

Já o Dicionário Online de Português (2020), encontra-se que comunidade parte do sentido de “qualidade do que é comum, que pertence a todos; paridade; comunhão, identidade”, “conjunto das pessoas que habitam o mesmo lugar, dos que pertencem ao mesmo grupo social, com um mesmo governo, cultura e história; esse local”. “População que habita um lugar e partilha dos mesmos interesses” (DICIO, 2020, n.p). Já no Dicionário Léxico: Dicionário de Português Online, a comunidade é entendida como um:

Conjunto de indivíduos que vivem juntos numa determinada região, partilhando o mesmo governo assim como a própria cultura e história; do mesmo significado de sociedade: Nós vivemos em comunidade”, “Local onde essas pessoas habitam” “Conjunto de indivíduos com interesses em comum (LÉXICO, 2020, n.p).

Os significados contidos nos dicionários partem da premissa de território, comunidade como um lugar em comum e também se podem observar aspectos em torno dos sentimentos, interesses afins, culturas e tradições que os unem e os aproximam um dos outros (LÉXICO, 2020).

Bauman critica a concepção de comunidade harmoniosa que parte do comum, da mesmidade e naturalidade. “A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanecerá, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de

vigilância, reforço e defesa” (BAUMAN, 2003, p. 19). De acordo com o autor, na contemporaneidade a convivência passa a ser pautada por meio dos acordos que legitimam o que é certo, errado, e regulam nossas vidas. Estes acordos surgem por meio de embates políticos gerando consenso, portanto, se torna impossível em um mundo onde a informação se propaga em milissegundos, o que gera “[...] golpe mortal na “naturalidade[...]” (BAUMAN, 2003, p. 18).

Para Bauman (2003), na comunidade atual tal naturalidade e harmonia deixam de existir por conta das influências externas e alheias as comunidades. A busca por homogeneidade, por entendimento comum nunca será natural e harmonioso.

Tais concepções, partem da qualidade do que é comum, pertença, interesses em comum e também do aspecto territorial, que fundamenta, como visto acima, os conceitos contidos nos dicionários.

Esposito (2003), diferentemente das concepções que partem do “sentido comum” como as apresentadas, entende que o que une as pessoas em comunidade é a ausência e que a comunidade não é uma propriedade dos/as sujeitos/as. Segundo Esposito (2003), a palavra comunidade como se conhece é recorrente do termo latino *communitas*, que provém de outras duas nomenclaturas, *cum* e *múnus*. Para o autor, “El *cum* es lo que vincula (si es un vínculo) o lo que junta (si es una juntura, un yugo, una yunta)” (p. 15) e “el *munus* indica sólo el don que se da, no el que se recibe” (p. 28).

O termo *cum* tem entendimento relacional, conviver junto, compartilhar e conseguinte, *munus* está relacionado ao “dar sem esperar nada em troca”, retribuição, *communitas* é viver uns/umas com os/as outros/as compartilhando relações e sentimentos em comum, vivendo o presente, “Lo que prevalece en el *munus* es, en suma, la reciprocidad, o «mutualidad» (*tmunus-mutuus*), del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso, y digámoslo también un juramento, común” (ESPOSITO, 2003, p. 28-29).

Como indica a etimologia complexa, mas ao mesmo tempo unívoca, a que recorreremos, o *munus* que a *communitas* compartilha não é uma propriedade ou pertencimento. Não é uma posse, mas, ao contrário, uma dívida, um penhor, um *dom a dar*. É, portanto, o que vai determinar, o que está para se tornar, o que virtualmente já é, uma falta (ESPOSITO, 2003, p. 30, tradução nossa).

Communitas, para o autor, tem sua ligação fundada na ausência que cria uma obrigatoriedade uns/umas com ao/as outros/as. Esposito (2003) entende que a comunidade não é um modo de ser ou fazer individual e sim coletivo, sua característica *munus* remete à responsabilidade entre as pessoas, porém, daquele/a que dá não como barganha, e sim sem almejar retribuição.

Segundo Marcos Nalli (2013, p. 84), baseado em Esposito:

[...] no núcleo da comunidade, o que se instaura e a vivifica como uma comunidade é uma distância, um vazio, apenas transponível pelos indivíduos pela premissa do tributo devido. Se há algo de comum entre os indivíduos reunidos e ligados entre si pela comunidade é essa obrigatoriedade, esse dever de dar, que coloca a todos numa cumplicidade pela ausência: é uma condição deficitária que se constata pela decalagem entre o “eu” e o “outro” e que impede cada um dos partícipes da comunidade de se afirmar como sujeito: não há a gratuidade de sua ação diante de outrem, apenas a impropriedade de sua obrigação.

A comunidade (*Communitas*) expressa uma noção de dívida entre as pessoas que se categoriza como corresponsabilidade entre os/as sujeitos/as, o que pode ser entendido como deveres da vida comunitária que podem ser potencializados por meio da formação política, participação e comunhão dos assuntos e problemas. Com base em Esposito, a comunidade entendida aqui se resume a algo que junta, que vincula. E também há uma noção de dever compartilhado, em que “só no outro é que o comum se caracteriza, portanto, precisa sair de si mesmo, alterar-se e deparar-se com o vazio, a distância, o estranhamento que o faz ausente de si mesmo dentro de uma espécie de circuito de doação recíproca” (PINTO, 2020, n.p.).

Essa expressão de dívida, vista em Esposito, também é demonstrada por Agamben (1993), pois o autor estabelece que a comunidade deve ser inautêntica em sua natureza, ao contrário da busca do comum, o fortalecimento do diferente. Para o autor, a comunidade também não pode ser vista como propriedade dos/as sujeitos/as, a comunidade não deve conter donos/as, quem ditam suas regras, ou a controle, neste modelo todos/as apresentam o mesmo “peso” e poder de decisão, seu entendimento se pauta prioritariamente no dar, doar, participar porque somos seres incompletos e precisamos um/as dos/as outros/as e não na convivência que espera retribuição a todo custo.

Por outro lado, Esposito (2003; 2004) explica que na atualidade ocorre uma incessante busca por imunização, perder contato com os problemas, conflitos, o que

pode ser mau. Portanto, desdobra-se sobre dificuldades contemporâneas que dificultam o fortalecimento comunitário e, também, as ações educativas nas comunidades.

Em síntese, julga-se que a definição de comunidade, ligada à autossuficiência, distinção e tamanho, já não se encaixa na atualidade. Entende-se que o fortalecimento comunitário perpassa pela ausência, compreensão de que o ambiente comunitário não é propriedade e sim um lugar de compartilhamento, comunhão e de convivência em conjunto. Todavia, requer responsabilidades uns/umas com os/as outros/as.

3.2 A ideia de dissolução da comunidade

Parte-se do princípio de que a comunidade corre perigo de dissolução, colapso, perda da convivência comunitária. Com avanço da cultura capitalista, um individual tende a se colocar a frente do coletivo e, conseqüentemente, interferindo nos modos de vida das comunidades. Neste tópico, procura-se descrever processos que corroboram para que a comunidade tenha seus pilares constituintes abalados e afete a convivência.

É importante que o/a educador/a social compreenda tais processos e culturas que interferem nos ambientes das comunidades, visto que cada comunidade é diferente, entender as características contemporâneas que permeiam estes espaços, pode auxiliar no como realizar a atuação e, também, influenciar seus objetivos e caminhos.

É dito por Bauman (2005) que o processo de individualização da sociedade faz parte da crise comunitária, a insegurança moderna é fruto da ambivalência entre segurança e liberdade, do “si por si”, cada um é responsável por sua segurança. A busca da liberdade se eleva acima da segurança em comunhão. Bauman, ao citar uma reflexão de Manuel Castells, pontua que:

[...] a sociedade moderna – substituindo as comunidades solidamente unidas e as corporações (que outrora definiam as regras de proteção e controlavam a aplicação dessas regras) pelo dever individual de cuidar de si próprio e de fazer por si mesmo – foi construída sobre a areia movediça da contingência: a insegurança e a ideia de que o perigo está em toda parte são inerentes a essa sociedade (BAUMAN, 2005, p. 09).

Este processo sobre a ideia de medo, insegurança, busca implacável por estar “bem”, leva ao processo de imunização (*immunitas*) (ESPOSITO, 2004), em que já não se busca mais resolver os conflitos, mas sim evitá-los, criar barreiras para que sequer seja necessário vivenciar os perigos conflituais da vida. Segundo o autor:

Reconduzida à sua raiz etimológica, a *immunitas* revela-se como a forma negativa, ou privativa, da *communitas*: se a *communitas* é aquela relação que, vinculando os seus membros a um objectivo de doação recíproca, põe em perigo a identidade individual, a *immunitas* é a condição de dispensa dessas obrigações e por conseguinte de defesa ante os seus esforços expropriatórios (ESPOSITO, 2004, p. 74).

Immunitas, ou imunologia do corpo social, categoriza-se como a construção de nossas identidades, nossos seres sem a obrigação de se responsabilizar ou se doar para o/a outro/a. Ter obrigação somente sobre si, em defesa apenas do “eu”, restringindo tudo aquilo que cria conflito diante de seu corpo social. O/a educador/a, mediante as comunidades que apresentam aspectos imunizantes da vida social, ou seja, de negação, por meio da formação política em prol da coletividade, pode se posicionar em confronto com as culturas individualistas que priorizam somente o eu.

Bauman (2003), a partir de um pensamento símil, aponta que a modernidade líquida se caracteriza por suas relações instáveis, cada pessoa representa a si diante de uma lógica de consumo irrefreável. Com a sociedade se liquefazendo, Bauman enfatiza que as comunidades estão em crise por estarem perdendo seus pilares constitutivos, conforme o mundo amplia as conexões entre os seres (digitalmente, globalmente), assim, ao mesmo tempo em que “o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades” (BAUMAN, 2001, p. 73), o mesmo passa a negar essas possibilidades.

A privacidade absoluta, que também pode se categorizar como modo de imunização de si, afasta da vida coletiva, visto que o contato vivencial comunitário pode ser danoso, conflitual. Por outro lado, os autores citam que, para a vida comunitária, é preciso abdicar de parte da liberdade e Espósito vai além, ao considerar que esta relação comunitária implica dever, obrigação para os/as outros/as (BAUMAN, 2001; 2003; 2005) (ESPOSITO, 2003; 2004). Para Nalli:

A função maior do sistema imunitário é, portanto, interromper o sistema de reciprocidade tributária, implicada no prefixo *cum*, vetando assim, ou ao menos neutralizando, a força, a ameaça, o risco da dívida

a ser paga, da lacuna e do vazio que compromete a existência individual dos partícipes da comunidade, que se irradia para todos tal como uma contaminação (NALLI, 2013, p. 102).

O sistema imunitário, elevado ao seu auge de imunização social, ao romper o sistema de reciprocidade, citado por Nalli, e barrando a contaminação conflitual, outorga o fenômeno identitário.

Bauman (2003) explica que na contemporaneidade o fenômeno identitário tenta substituir a comunidade por não necessitar de solidez relacional e ter aspecto temporário, assim, a identidade parte do sentido individual, de se reconhecer para pertencer. Segundo o autor, o fenômeno identitário significa “aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (2003, p. 21). Com a dificuldade contemporânea de se constituir uma comunidade, a identidade tenta substituí-la:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para “identidade”. Em outras palavras, a ideia de ter uma “identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Portanto, por apresentar características negociáveis e o pertencimento se categorizar como condição alternativa, a vida em torno de grupos indenitários e a não constituição da vida em comunidade pode se qualificar como uma forma de imunização, negando os conflitos e as experiências de choque, criando barreiras imunológicas, a fim de se proteger das ameaças sem ao menos enfrentá-las.

A Educação Social atua mediante as culturas, conflitos, ensinando enfrentar problemas da vida em sociedade e comunidade, conhecendo os sistemas das cidades, formando politicamente, ou seja, o contrário da busca por restringir o corpo social das dificuldades e problemas da vida, busca construir saberes a fim de que os/as sujeitos/as da educação possam resolvê-los.

De acordo com Nalli (2013, p. 92), a tendência de imunização do corpo social “[...] é bem caracterizada como estratégias de proteção pela submissão ao risco, ao

confronto desestabilizador, antes que realmente ocorra – e o objetivo último é justamente evitar a todo custo sua ocorrência – um conflito de fato desagregador e aniquilador”. O/a educador/a social trabalha diante estes confrontos desestabilizadores, ao contrário de evitar que eles ocorram, ensinar como enfrentá-los.

Esposito (2004, p. 74) descreve que “a imunidade não é apenas a relação que liga a vida ao poder, mas o poder de conservação da vida”, ao ponto de ao mesmo tempo negá-la. Portanto, há uma contradição dentro do pensamento de *immunitas*, a mesma imunização que é necessária para conservar a vida pode ganhar *status* de negação da mesma:

Nenhum corpo individual ou coletivo poderia sobreviver sem um sistema imunológico. Não existem comunidades históricas desprovidas de formas de imunização, a primeira das quais é o direito, sem o qual os conflitos se tornariam insustentáveis. Mas o equilíbrio entre comunidade e imunidade é muito delicado. Além de um certo limiar de intensificação, a imunidade, que serve para proteger a vida coletiva, pode chegar a negá-la. É o que acontece, no plano biológico, com as doenças autoimunes, quando a proteção imunológica se volta contra o próprio corpo que deveria defender, levando-o à destruição (ESPOSITO, 2020, n.p.).

Não existe comunidade sem formas imunizantes, porém, chama-se a atenção para os contextos que passam a negar a vida coletiva, culturas e tendências provocadas pelo sistema neoliberal que prega a vida individual acima da vida comunitária. Assim, entende-se que a Educação Social deve se portar como uma das profissões que remam contra aquilo que ganha características de negação da vida em comunidade.

Para isto, um dos passos pode se qualificar como compreender as identidades; que podem se categorizar como uma das formas de imunização. “A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme” (BAUMAN, 2001, p. 91). As identidades ao tentar resgatar a solidez das comunidades não conseguem obter êxito, conseqüentemente, emergem lutas que objetivam negar seu caráter solúvel, seu caráter exclusivo (BAUMAN, 2003; 2005).

A identidade como substituta da comunidade é a fuga da imunização descontrolada, por se encontrar em “um estado em que, para salvar a vida de um coletivo, a própria vida é tornada absolutamente privada e individualizada” (RADOMSKY, 2017, p. 465-466) e para que a imunização não seja afetada se criam

modos relacionais que quebram o sentido de dever, obrigação e, principalmente, seja optativo e até ocasional. “Se a comunidade é algo no qual nascemos e para a qual devemos sempre, a sociedade moderna individualista se constitui na tentativa de imunização: imunizamo-nos contra o perigo de sermos destruídos pelo coletivo da comunidade” (RADOMSKY, 2017, p. 463). A fim de exemplificação, pode-se recorrer à vida em condomínio. Para Bauman (2003), a vida em condomínio representa o colapso da comunidade e já não se categoriza como uma. É escrito que:

Uma das características mais relevantes dos condomínios é “seu isolamento e sua distância da cidade.... Isolamento quer dizer separação de todos os que são considerados socialmente inferiores”, e – como os construtores e as imobiliárias insistem em dizer – “o fator-chave para obtê-lo é a segurança. Isso significa cercas e muros ao redor dos condomínios, guardas (24 horas por dia) vigiando os acessos e uma série de aparelhagens e serviços ... que servem para manter os outros afastados” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Isolamento este que imuniza, protege da violência ao mesmo que, para isso, negue a convivência, ao erguer muros físicos e construir muros sociais enclausurando a vida em quatro paredes. Por outro lado, “há um preço a pagar pelo privilégio de “viver em comunidade”” (BAUMAN, 2003, p. 10), e isso se exemplifica como um conflito entre a liberdade e a segurança, ser livre ao se emergir na privacidade a ponto de negar a comunidade:

O preço é pago em forma de liberdade, também chamada “autonomia”, “direito à auto-afirmação” e “à identidade”. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade (BAUMAN, 2003, p. 10).

Além do contexto da liberdade/segurança, “os indivíduos tornam-se absolutos enquanto protegidos e isolados por um confinamento identitário, enquanto libertos da dívida que os obriga uns com os outros” (DREZZADORE, 2014, p. 09), estando, portanto, livres do pertencimento de doar parte de sua autonomia, de seu tempo como dever, Nalli explica que:

Ao se prevalecer uma concepção imunitária da comunidade como conjunto de valores normativos padronizados que deve ser protegido a todo custo, inclusive da vida de seus próprios membros e

copartícipes, o sistema imunitário não apenas dissolve a diferença entre interno e externo, como universaliza essa indiferenciação, na forma de uma projeção identitária, pela qual o diverso não é visto como uma alteração, como outro, mas como um “outro-eu”, subsumido à identidade desse eu (NALLI, 2013, p. 102).

Para Bauman, isso se reflete no desejo de bloquear qualquer forma de participação real, que implique dever, responsabilidade. No entanto, a participação comunitária implica tempo, disponibilidade com o/a outro/a, dentre outros aspectos que se remetem ao compromisso com a comunidade. Segundo Martins:

A ‘comunidade’ é um espaço/estrutura (dinâmica) de vida social, de intercâmbios, inter-relações e relações de convivência. Neste termo destacam-se os factos substanciais para a vida do ser humano, num determinado espaço e tempo social, enfatizando sinais de identidade de situações, em que se projeta a agregação humana ou ação coletiva (MARTINS, 2013, p. 16).

Neste espaço dinâmico que beira o colapso, o/a educador/a social tem a difícil tarefa de corroborar para que tanto as crianças como os/as adultos/as possam interferir no que diz respeito às suas vidas, promover e ensinar sobre a participação social e entender as regras e deveres são necessários para a prática participativa dentro da sociedade. De tal forma, deve-se conhecer, refletir e criar um consenso em torno dela, e por fim, se não estiverem de acordo, resolverem entre si se haverá obediência sobre a regra ou qual será a proposta para a transformação (MÜLLER, 2013). Todavia, para tanto, é preciso o conflito, imunizar-se diante das dificuldades, formar-se, criar estratégias de vida, negar o caráter de negação da vida característico da *immunitas* que foge de nosso controle.

As comunidades caminham para um entendimento policultural, decorrente da fluidez do mundo, apresentada por Bauman. Sendo assim, “as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, e outras, infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação as últimas.” (BAUMAN, 2005, p. 19). De acordo com Lemos:

Nessa conjuntura a ideia de comunitarismo, entendida como “pertencer a” continua uma demanda em nossa sociedade. Essa demanda estaria orientada nas duas formas de autoridade possíveis no mundo contemporâneo: a primeira seria a autoridade dos especialistas, geralmente a classe que tem acesso aos bens culturais; a segunda seria a autoridade numérica, em que o conceito de

identidade como categoria “mental” procura estabelecer marcos explicativos que deem conta da multiplicidade dos entes sociais (LEMOS, 2009, p. 204-205).

Com a comunidade perdendo suas características constitutivas, o/a educador/a se torna ainda mais necessário. Quanto mais os meandros comunitários e a população se individualizam, menos visíveis se tornam as vidas de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as. Assim, mais difícil de detectar violações de direitos, formar politicamente ou fomentar a participação social, visto que a reclusão do convívio se categoriza como uma das formas de se proteger, criar “imunidade” a todo custo. O/a educador/a social na comunidade é aquele/a que aprende com os conhecimentos da comunidade e, aprendendo estes saberes, ele/a pode adquirir legitimidade de atuação naquele território, especialmente se ele/a não pertence àquele território.

Idealiza-se, portanto, uma comunidade de responsabilidade entre as pessoas, de exercício de cidadania, de solidariedade, ajuda e compartilhamento da vida. Entende-se que o trabalho educativo, a formação e conscientização política deve se situar como resistência contra o movimento da individualização, contra injustiças sociais e contra a negação da vida coletiva, fortalecendo e solidificando os pilares constitutivos comunitários que sejam a responsabilidade e o dever político de uns/umas com os/as outros/as.

É tarefa do/a educador/a entender o contexto no qual o/a educando/a está inserido/a, as características e culturas, para, assim, inserir-se na comunidade, não mais como um objeto estranho, um/a estrangeiro/a e sim como parte, sempre atuando com a comunidade e nunca sobre.

3.3 A ideia de espaço político na comunidade

É dito por Freire (2000) que a democracia é difícil, pois exige responsabilidade, entende-se que participar democraticamente do contexto em que se vive demanda tempo doado ao coletivo e pode se categorizar como uma obrigação, um dever e acima de tudo um direito.

Esposito (2003), ao pensar a comunidade, insere em sua concepção ideal a obrigação de priorizar o/a outro/a, ou seja, a responsabilidade ou corresponsabilidade entre as pessoas pertencentes da vida comunitária. Pensando na necessidade de

fortalecimento da vida coletiva, reflete-se nesta seção a necessidade de ressignificar as comunidades.

A importância de repensar as comunidades contemporâneas surge mediante a relação de velocidade e força do mundo atual que não se encaixa na comunidade (SANTOS, 1996) e fragiliza as relações. Diante do processo de individualização, faz-se necessário fortalecer os sentimentos de pertença, a comunhão e a noção de responsabilidade civil, de uns/as com os/as outros/as.

Castells (2001), ao discutir movimentos urbanos, diz que, perante o movimento de individualização, é necessário que ocorram processos de mobilização social, as crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as precisam participar de movimentos urbanos, do cotidiano da cidade, compartilhar significados e produzir novos:

Viver em comunidade é uma busca biológica, social e espiritual do ser humano, muitas vezes porque se encontra diante da percepção do nada e do vazio. É inerente ao ser humano buscar conexão, sintonia, combinação, interação, acoplamento, partilha, engajamento, reconhecimento, viver em coletivo, experimentar o sentir comum, cooperar, confiar, participar, responsabilizar-se, conviver, buscar empatia consigo, com o outro, com a espécie, com a natureza e com o cosmo. Do mesmo modo, é intrínseco ao ser humano a necessidade de manter sua liberdade na era do individualismo. Comunidade é um conceito determinado pela sua impossibilidade de realizar o que busca sem que haja alguma forma de controle (LAZZARI; MAZZARINO; TURATTI, 2017, n.p.).

Para Milton Santos, a constituição de uma comunidade forte perpassa pela construção de laços sociais, políticos e culturais, pela convivência, vínculo e responsabilidade. O tempo da comunidade necessário para sua existência precisa ser, mesmo que minimamente, lento, o que se distingue do tempo de cada participante. O espaço comunitário é uma realidade relacional, coisas, objetos e relações humanas em um conjunto inseparável que formam o movimento sempre contínuo da participação, da sociedade e das comunidades (SANTOS, 1988).

O espaço da comunidade ganha características próprias das relações humanas, sendo que “o espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos, ao lugar e a seus habitantes” (SANTOS, 1996, p. 44).

De acordo com Saquet e Silva (2008, p. 07-08), para Milton Santos, os espaços se categorizam como o “[...] conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. O espaço é resultado e condição dos processos sociais [...]”. Ou seja, o espaço da comunidade tem sua definição relacionada com seus tempos, culturas, histórias e sistemas técnicos/sociais que interferem em seu cotidiano e estilo de vida.

Atuar em comunidade é repensar a “[...] forma, função, estrutura, processo e totalidade como as principais a serem consideradas na análise geográfica do espaço” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 09). Sendo que, segundo Saquet e Silva:

[...] a forma é o aspecto visível, exterior de um conjunto de objetos: as formas espaciais; função é a atividade desempenhada pelo objeto criado. [...] O processo significa a ação que é realizada de modo contínuo, visando a um resultado que implica tempo e mudança. [...] A totalidade possui caráter global e tecnológico; apresenta-se pelo modo de produção, pelo intermédio da FES (Formação Econômica e Social) e da história; é inseparável da noção de estrutura. Portanto, a totalidade espacial é estrutural (SAQUET; SILVA, 2008, p. 09).

Portando, o espaço comunitário idealizado neste texto implica que a forma comunitária seja pensada para convivência, com funções democráticas e participativas que elevem o papel da comunidade como protagonista dentro do processo econômico, social, cultural e político agindo sobre os modos de produção e da história das comunidades, desenvolvendo estruturas em que a comunidade não seja propriedade e os/as pessoas tenham meios de interferir nas decisões dos espaços em âmbito local e nacional.

Para tanto, buscam-se exemplos reais na América Latina e percebe-se que “a Venezuela tem demonstrado uma organização comunitária muito interessante e que talvez justifique em boa parte a resistência aos ataques estrangeiros de cunho econômico e político que vem sofrendo cotidianamente”. (MÜLLER; 2018, p. 131). A Venezuela garante a valorização das comunidades, eleva seu papel de forma educativa e participativa, a fim de aumentar seu poder popular.

3.3.3 A comunidade nas leis venezuelanas

A Venezuela propõe um novo sistema social e técnico elevando a comunidade dentro da estrutura social. Segundo Paulina Elena Vilasmil Socorro e Verônica Regina

Müller, na Venezuela, a Educação social é uma filosofia da Educação, estando inserida em suas leis, forma de convivência comunitária, cultural e social (Informação verbal)¹², diferente do Brasil em que a Educação Social busca se qualificar como um profissão.

Demonstra-se neste tópico que é possível repensar a comunidade para convivência, responsabilidade e solidariedade. Optou-se pelo modelo venezuelano, pois, a partir dele, é possível idealizar novos entendimentos de cidade em que a Educação Social esteja inserida em um exemplo de comunidade organizada.

A construção deste entendimento surge a partir da constituição, a qual Nieves (2012) diz ser definida como constituição social por sua característica voltada aos direitos sociais, “La idea de Estado Social es la de un Estado con obligaciones sociales, un Estado de procura de la justicia social, lo que lo lleva a intervenir en la actividad económica y social, como un Estado prestacional” (NIEVES, 2012, p. 09). De acordo com os referidos autores, a concepção de estado social vai contra o estado mínimo ou estado abstencionista e toda tradição liberal, os direitos sociais são fundamentais e devem ser garantidos pelo estado.

A base constitucional Venezuelana prevê a participação popular:

Art 02: Estado social de direito e de justiça; Art 04: Princípios de integridade territorial, cooperação, solidariedade, concorrência e corresponsabilidade; Art 06: democracia participativo, descentralizada, alternativa, responsável e pluralista; Art 62: Direito de participação de todos os cidadãos; Art 70: O estado oferece meios de participação e protagonismo para o povo. Art 78: O estado deve promover a participação ativa das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e prioridade absoluta. Art 132: Responsabilidade social e dever de participação política; Art 173: Criação de entidades comunitárias. Art 184: Descentralização do poder público e compartilhamento com as comunidades (CRBV, 1999).

Como visto, o artigo 4º da C RBV- *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* diz que “La República Bolivariana de Venezuela es un Estado federal descentralizado en los términos consagrados en esta Constitución, y se rige por los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad” (CRBV, 1999, Art 04º). A cooperação e a corresponsabilidade

¹² Informação obtida pelas Professoras pesquisadoras Paulina Elena Vilasmil Socorro e Verônica Regina Müller no grupo de estudos Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social no dia 11 de março de 2021.

entre o coletivo fazem parte do texto da lei, o que abre margens para que as políticas públicas se insiram nas comunidades, amplificando a participação social como direito e ressignificando o espaço comunitário.

Marcos Wílian da Silva (2016) fez uma ampla análise sobre a participação como princípio constitucional, aludindo aos principais mecanismos participativos venezuelanos:

O artigo 72 permite a revogação de todos os mandatos eletivos. Os artigos 73 e 74 possibilitam que cidadãos convoquem referendos a fim de revogarem leis e decretos presidenciais, além de aprovar pactos e convênios internacionais; os artigos 341 e 344 regulamentam que toda modificação constitucional é dependente de referendo popular; os artigos 273, 291 e 279 dizem respeito aos mecanismos populares de controle e prestação de contas - os primeiros atribuem responsabilidade de controle e fiscalização ao Ministério Público, à Defensoria do Povo e Controladoria Geral da República, todos sob a supervisão do Poder Cidadão e o último dá direito à sociedade organizada à proposição de candidatos condutores do Poder Cidadão, no qual o eleito é nomeado pela Assembleia Nacional; os artigos 204, 341, 342 e 348 regulamentam a permissão que os cidadãos têm para propor legislação, modificar a Constituição e até mesmo convocar uma Assembleia Constituinte; ainda, os artigos 70 e 184 instituem os mecanismos de co-gestão, possibilitando que as organizações comunitárias possam participar da execução, controle e planejamento de obras locais, programas sociais e fornecimento dos serviços públicos, além de permitir que os trabalhadores participem da gestão das empresas públicas (SILVA, 2016, p. 96-97).

Com isso, para o fortalecimento comunitário e participação política, a Venezuela com a constituição propõe a transformação da estrutura socioterritorial, uma nova organização política territorial, que tem como fim uma nova política territorial da cidade por meio das instâncias primárias dos *consejos comunales*, que formam a comuna (um assentamento popular organizado por *consejos comunales*). (Informação Verbal¹³).

Segundo Paulina Elena Vilasmil (Informação Verbal), a Carta Magna e a *Ley de los Consejos Comunales* (LCC, 2006), possibilitou, pelo poder popular, que as pessoas passem a exercer o princípio da corresponsabilidade, ou seja, em forma de comunidade organizada possam interferir na gestão dos assuntos públicos, saindo do

¹³ Informação obtida pela Professora pesquisadora Paulina Elena Vilasmil Socorro, no grupo de estudos Infâncias, Adolescências, Juventudes e Educação Social no dia 11 de março de 2021.

paradigma da representatividade, para participação social, ou autogoverno (Informação Verbal¹⁴).

Os *consejos comunales* são núcleos de participação social que permitem ao povo exercer o governo comunitário e a gestão direta das políticas públicas que surgiram por meio da *Ley Orgánica de los Consejos Comunales* no ano de 2009. O governo Venezuelano define a comunidade como:

[...] núcleo espacial básico e indivisível, composto por pessoas e famílias que habitam em determinada área geográfica, vinculados por características e interesses comuns; compartilham uma história, necessidades e potencialidades culturais, econômicas, sociais, territoriais e de outra índole (LOCC, 2009, Art. 19, tradução nossa).

Dentro do espaço comunitário, o governo Venezuelano estabelece formas de fortalecimento e participação do povo nas políticas públicas, criando mecanismos que, segundo Paulina Elena Vilasmil Socorro, conectam os *consejos comunales* com a presidência da república, articulando-se com todo poder público (Informação Verbal¹⁵), os *consejos comunales* se estruturam da seguinte forma:

A los fines de su funcionamiento, el Consejo Comunal estará integrado por: 1. La Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas del Consejo Comunal. 2. El Colectivo de Coordinación Comunitaria. 3. La Unidad Ejecutiva. 4. La Unidad Administrativa y Financiera Comunitaria (LOCC, 2009, Art. 19).

Formando o que a *Ley Orgánica de las Comunas* (2010) define como Estado Comunal:

Estado Comunal: Forma de organização político-social, fundada no Estado democrático e social de direito e justiça estabelecido na Constituição da República, em que o poder é exercido diretamente pelo povo, por meio dos autogovernos comunais, com um modelo econômico de propriedade social e de desenvolvimento endógeno e sustentável que permita alcançar a suprema felicidade social de venezuelanos e venezuelanas na sociedade socialista. A célula fundamental de conformação do estado comunal é a Comuna (LOC, 2010, Art. 04, §10, tradução nossa).

Os espaços das comunidades são pensados para que haja fortalecimento do poder popular, que, segundo a *Ley Orgánica del Poder Popular* (2010), define como:

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

O Poder Popular é o exercício pleno da soberania do povo nas esferas política, econômica, social, cultural, ambiental, internacional e em todas as áreas do desenvolvimento da sociedade, por meio de suas diversas e díspares formas de organização, que edificam o estado comunal (LOPP, 2010, Art. 02, tradução nossa).

Com as *comunas* e *consejos comunales*, o governo tem sua base fincada nas comunidades, sendo assim, o poder popular tem como foco garantir o bem-estar social da população, criando formas que corroborem para o desenvolvimento, com igualdade em que cada um/a possa direcionar seu destino conforme sua vontade, seus direitos, (LLOP, 2010).

Dentro de cada *consejo comunale*, há a figura de *voceros/as* que atuam nestes espaços legalmente criados para fomentar a participação política e a organização comunitária para vida social. Os/as *voceros/as* se qualificam dentro da comunidade como:

É a pessoa eleita na Assembleia de Cidadãos e Cidadãs, por cada comitê de trabalho, de reconhecida solvência moral, trabalho comunitário, com capacidade de trabalho coletivo, espírito unitário e compromisso com os interesses da comunidade, a fim de coordenar tudo o que se relaciona com a funcionamento do Conselho Comunal, a implementação de suas decisões e a comunicação das mesmas ante as instâncias correspondentes (LOCC, 2010, Art. 04, §09, tradução nossa).

Segundo Paulina Elena Villasmil (Informação Verbal), os/as *voceros/as* (vozeiros/as) estão centrados em *la educación*, cidadania e formar o/a sujeito/a nos seus direitos e deveres dentro da comunidade. Papel parecido com o que a Educação Social deveria cumprir se contextualizada dentro das comunidades do Brasil.

Contextualiza-se o exemplo da Venezuela, pois, conforme é dito por Milton Santos (1996), a cidade é o local onde há mais movimentação no mundo e a convivência e copresença ensinam as pessoas sobre as diferenças. A cidade e as comunidades são lugares educativos e reeducativos, assim como a cidade, a educação também está sempre em movimento.

Por estar sempre em movimento, compartilham-se o desejo e a ideia de que a Educação Social passe a fazer parte das políticas públicas do Brasil, seja um dos pilares para o fortalecimento das comunidades e, ao citar os *consejos comunales*, demonstra-se que há formas possíveis de organizações comunitárias em meio à tendência individualista dos países capitalistas.

Os *consejos comunales* funcionam como espaços legalmente criados para fomentar a participação política e a organização comunitária para vida social, categorizando-se como uma ferramenta por meio da qual a população pode participar dos processos de criação e fiscalização das políticas públicas, o que possibilita o fortalecimento das comunidades.

A Venezuela cria uma tentativa de ressignificar seus espaços comunitários, modificando sua forma, inserindo funções, processos e estruturas que fazem da totalidade comunitária lugar de convivência e compartilhamento de aprendizagens, em que a Educação Social existe como filosofia dentro do sistema social.

O/a educador/a tem grande potencial no fortalecimento de vínculos dentro da comunidade, papel de formar, fomentar a participação política, ajudar na construção de conceitos como o de responsabilidade, corresponsabilidade como direito e sendo uma forma de resistência contra a cultura individualista, contra a imunização que nega a vida. Idealizando de forma esperançosa, a educação, ao permear os meandros comunitários, pode ajudar a comunidade em sua luta por sobrevivência, fomentando rodas de diálogo, aproximando as pessoas e potencializando o coletivo. Sendo assim, resta pensar no “como”. Para tanto, caminha-se rumo a novas aprendizagens, a fim de construir ou corroborar para um “sul” que direcione diante do trabalho comunitário realizado pela Educação Social.

Segundo Fernandez (2009, p. 02), o trabalho educativo comunitário mantém um objeto duplo, “a organização da comunidade para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida”. Entende-se que o/a educador/a social como profissional educativo, no espaço das comunidades, pode e deve lutar pela valorização do ambiente, das pessoas, ampliação do poder público e, assim como na Venezuela, buscar organizar politicamente a comunidade. Formar para corresponsabilidade e para a cooperação social é fundamental na vida em comunidade e necessária perante a cultura de individualização dos/as sujeitos/as:

A cooperação social é, hoje em dia, uma necessidade imprescindível no confronto com problemáticas novas por sua natureza ou intensidade. Já citamos algumas, como o emprego, a segurança ou a manutenção dos espaços públicos. Podemos citar outras, como a atenção social aos idosos, o cuidado com o meio ambiente ou a promoção de atividades culturais integradoras de uma população heterogênea e, parcialmente, vulnerável à marginalização. As políticas públicas não são suficientes, na medida em que nunca contarão com

todos os recursos necessários nem podem construir modos de gestão adequados a estas demandas sociais (CASTELLS, 1996, p. 159).

Segundo Castells (1996), a cidade se configura como um espaço de simbiose entre os poderes políticos e o poder civil. Porém, essa relação entre ambos os poderes acontece de forma desigual, formando um abismo perante a relação, na qual os civis no Brasil são apenas representados com pouquíssimas oportunidades de protagonismo. O exemplo da Venezuela é citado como objeto a ser conhecido para idealizar um espaço comunitário em que a gestão seja do povo, de forma igualitária e, para isso, o estado tem papel de fomentar meios de participação social e políticas eficazes, descentralizando o poder e distribuindo as decisões, criando, assim, um sistema em que o que direciona é o poder popular e a Educação Social tenha espaço e seja valorizada.

Para a democracia participativa e protagonista, deve-se promover um novo tipo de pessoa, capaz de experimentar, construir e viver a vida comunal em todas as suas dimensões. Esse processo é cheio de contradições e empecilhos e, no caso brasileiro, extremamente complexo e difícil. O/a educador/a social em meio ao processo de criação de significados e organização das comunidades é apenas uma peça na grande engrenagem comunitária, porém, uma peça necessária para que a utopia de uma comunidade organizada, participativa e protagonista possa vir a existir (GIULIANI, 2016).

Abaixo, apresenta-se uma figura em que se idealizou um processo necessário para o fortalecimento da comunidade em meio às tendências individuais do sistema capitalista:

Figura 1: Características do espaço comunitário



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em resumo, o espaço comunitário pode ter seus pilares constituintes fortalecidos com a participação do Estado no caso brasileiro, uma das alternativas que pode fazer parte deste processo é a inclusão dos/as educadores/as sociais nas comunidades, além da luta por políticas que elevem o papel da população, saindo da representatividade para um modelo participativo.

4. A AÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA COMUNIDADE

Um dos locais de atuação do/a educador/a social é a comunidade, porém, tal atuação ainda é inexistente por parte das políticas públicas brasileiras. Deseja-se que a Educação Social com seus profissionais possa ocupar este papel e, assim como Fernandez (2009, p. 02) descreve, instaure-se com um objetivo duplo, “a organização da comunidade para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida”.

O/a educador/a que trabalha com o exercício da cidadania deve forjar sua atuação “com” a comunidade e nunca “sobre”, deve procurar fazer parte do contexto, atuando com pessoas que participem de forma livre, espontânea e responsável, buscando uma participação cidadã (FERNANDEZ, 2009, p. 02). Entende-se que, para ser uma ação educativa comunitária que visa à transformação social, deve ser:

[...] dirigido ao reconhecimento das necessidades de participação, de valorização cultural, do pensamento reflexivo, de criação e recriação em torno dos fatos do *que fazer* cotidiano;
 [...] tender à desmistificação e modificação de representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias e legítimas de todo um grupo social; [...] gerar processos de aprendizagem dos recursos e instrumentos mentais necessários para a busca criativa e elaboração comunitária de ações dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana (SIRVENT, 1984, p. 39).

A Educação Comunitária ao contrário das instituições escolares não pode ter prazo de término, conclusão de curso, ela deve ser permanente, Sirvent aponta quatro princípios para o/a educador/a:

- 1) A percepção da educação como um processo vital e contínuo durante toda a vida dos indivíduos e dos grupos.
- 2) A percepção de uma comunidade e de seus membros com capacidade de aprendizagem e de transformações ao longo de toda existência.
- 3) O reconhecimento da existência de outras formas e recursos educativos emergentes de uma comunidade e que podem operar além dos recursos da escola.
- 4) a possibilidades de que estes recursos possam ser potencializados através de uma ação integrada em trono de um *macro-sistema* de educação (SIRVENT, 1984, p. 44).

Sirvent escreve que, para que isso ocorra, deve-se criar uma rede de ações educativas, incluindo tanto a escola, como os grupos das comunidades e,

acrescentam-se, a prefeitura e suas instituições, movimentos urbanos, ONGs, e toda organização coletiva que pode ter ou tenha intuito educativo.

Neste sentido, entende-se que a educação comunitária é um dos campos de atuação da Educação Social, que também pode ser desenvolvido em conjunto ou por outras profissões e áreas, como: Assistência Social, profissionais da saúde, escola e muitas outras. A educação comunitária estende sua atuação sobre “todos os campos de ação (educativa, social, sanitária, ambiental, económica, cultural...) sob a aspiração e o compromisso de contribuir para o desenvolvimento e bem-estar da vida individual e comunitária” (ANTUNES, 2011, p. 149).

Com base no estudo até aqui desenvolvido sobre Educação Social e Educação Comunitária, neste capítulo, parte-se da ideia prévia de formulação da prática educativa e planejamento, seguida de oito necessidades ligadas à atuação, que são as seguintes: ao atuar em comunidade é necessário conhecê-la; ao atuar em comunidade é preciso planejar o trabalho comunitário; Ao atuar em comunidade, é preciso estabelecer vínculos; ao atuar em comunidade, é preciso enfrentar politicamente as injustiças; ao atuar em comunidade, é preciso denunciar as injustiças; ao atuar em comunidade, é preciso promover a participação social; ao atuar em comunidade, é preciso avaliar a prática educativa e, ao atuar em comunidade, é preciso esperar.

4.1 Ao atuar em comunidade é preciso conhecê-la

Neste tópico, redige-se sobre a inserção do/a educador/a social na comunidade, modos de conhecê-la, ser reconhecido e estabelecer a prática educativa. A necessidade surge da experiência prática construída pelo PCA e pelo conteúdo teórico encontrado na revisão bibliográfica.

Para isso, definem-se três principais fundamentos metodológicos: a observação; leitura de realidade ou leitura de mundo e, por fim, a tradução de saberes e práticas, os quais se definem como possíveis fundamentos que podem sulevar o desenvolvimento da ação do/a educador/a social junto com a comunidade. A ação de observar, ler a realidade e traduzi-la acompanhar o/a educador/a em toda sua atuação.

Como primeiro momento, considera-se que o/a educador/a social ao entrar em um bairro ou local em que é desconhecido/a, deve ter consigo a noção de ser

“estrangeiro/a”, de ser desconhecido naquele contexto e que este fator pode ocasionar sentimentos negativos, como a desconfiança, o medo e receio. De acordo com Bauman:

O estrangeiro é, por definição, alguém cuja ação é guiada por intenções que, no máximo, se pode tentar adivinhar, mas que ninguém jamais conhecerá com certeza. O estrangeiro é a variável desconhecida no cálculo das equações quando chega a hora de tomar decisões sobre o que fazer. Assim, mesmo quando os estrangeiros não são abertamente agredidos e ofendidos, sua presença em nosso campo de ação sempre causa desconforto e transforma em árdua empresa a previsão dos efeitos de uma ação, suas probabilidades de sucesso ou insucesso (BAUMAN, 2005, p. 19).

Por isso, o primeiro contato com a comunidade sempre parte da observação não participante para conhecer a rotina, as pessoas, os aspectos comunitários, assim como exemplifica Pereira (2011), esse é um momento de calma, no qual a pressa pode afugentar as pessoas e os interrogatórios alimentarem a desconfiança sobre o corpo estranho que ronda a comunidade. Segundo Pereira, ao relatar a experiência do Projeto Axé¹⁶, o educador, ao ir conhecendo o local:

[...] vai tendo sua presença marcada pelos olhares desconfiados dos/as meninos/as a ponto de estes intervirem com perguntas sobre a identidade social do educador. Os educadores do Axé consideram isso importante porque estabelece o início do diálogo, o vínculo que se dá pela presença física de ambos, pelo olhar, pela expressão fácil, por um gesto que pode representar uma autorização para o exercício da prática educativa (PEREIRA, 2011, p. 135-136).

Nesta etapa, o/a educador/a objetiva passar de “estrangeiro/a” para “conhecido/a”. Despertar a curiosidade das pessoas que fazem parte da comunidade e, concomitante a isso, conhecer o campo comunitário e diagnosticar o presente, pois “todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros, os diagnósticos servem para localizar o presente, assim como para estimular imagens e representações sobre o futuro” (GOHN, 2009, p. 34).

Em um segundo momento, após realizar diagnósticos sobre a comunidade e definir onde iniciar a atuação e como ocasionar o diálogo, o/a educador/a estará pronto/a para se aproximar, de acordo com seus objetivos. O trabalho comunitário

¹⁶ Conforme Pereira (2011), o projeto Axé surgiu em Salvador, no ano de 1990, ele se categoriza como um projeto de Educação Social com crianças e adolescentes nas ruas e comunidades.

sempre deve abranger as variadas gerações e sua atuação jamais pode se conter ao grupo geracional escolhido. Após ser reconhecido pela comunidade, ou ao menos já se apresentado, conforme o vínculo se estabelece, o/a educador/a busca ler a realidade, conhecê-la. É dito por Freire (1996, n.p.) que o/a educador/a, ao forjar sua práxis, precisa ir “lendo” cada vez melhor a realidade na qual o/a educando/a se apresenta, e ainda mais, ir ampliando até seu olhar atingir a comunidade, assim como é visto a seguir:

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, n.p.).

A leitura da realidade, ou leitura do mundo na comunidade (FREIRE, 1996), (NATALI, 2016), deve ter sempre uma orientação baseada nos princípios educativos que suleiam a ação do/a educador/a em comunidade. Para Natali (1996), esta leitura da realidade não pode acontecer de modo fragmentado, deve ter seu início, meio e fim conectados como uma teia de objetivos que tenham como final a resolução dos problemas sociais, encontrados por meio da investigação educacional, ou seja, por meio da leitura das relações sociais de cada bairro.

Nesta etapa, dá-se um passo à frente, buscando o máximo de contatos possíveis. Segundo Gadotti (2012, p. 21), a leitura do mundo é como uma “observação participante. Parte do concreto, o mundo vivido dos/as sujeitos/as e setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade”. De tal maneira, evidencia-se, a partir do olhar de Natali (2016), que a ação do/a educador/a que reconhece as diferenças e mantém respeito à igualdade perpassa pela leitura da realidade do contexto social em que está inserido, sendo fundamental para atuar tanto “na sua forma próxima e local, quanto na realidade estrutural e mais distante do plano de atuação direta” (NATALI, 2016, p. 132).

Para Natali (2016, p. 137), estas múltiplas realidades, interferências, contradições, dentro do movimento dialógico, fazem com que a leitura da realidade ganhe *status* de “diagnóstico” e não como uma “coleta de dados”, é uma investigação educativa, metódica, suleada por objetivos que fomentam cada ação e rigorosa em cada passo. Esta leitura não pode se qualificar meramente como uma constatação de

um problema, é um processo de contrarreação, de atitude objetivada e movimentação, extrapolando os dados quantificados obtidos na comunidade. Os elementos identificados por cada educador/a é motivo de investigação, problematização, reflexão crítica para, assim, realizar suas ações cotidianas aprendendo e percebendo com as inúmeras teias de relações entre o/a educando/a, família, comunidade e com a cidade (NATALI, 2016).

Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que estamos inseridos, compreender como a sociedade vê as crianças e adolescentes em situação de rua. A partir da leitura de mundo, o Educador Social de Rua se abre aos diferentes objetos cognoscíveis presentes na realidade que os cerca, são capazes de transcender suas percepções já elaboradas e atingir novos níveis de percepção da realidade, ampliando conhecimentos do cenário que está inserido existencialmente (PAIVA, 2011, p. 183-184).

“É preciso que o Educador Social de Rua crie espaços de escuta, sem agenda específica, sem sermão, sem moralismos, fazendo uma retomada da história de vida do educando e da história iniciada com a relação educador/instituição” (PAIVA, 2011, p. 170). Gohn (2009) explica que o diálogo se situa como o método, porém, há de se criar sensibilidades para entender as diferenças, a cultura, vivenciar a rotina da comunidade. A autora descreve que os conteúdos nunca devem vir apenas de fora, de escolhas externas, e sim surgirem do dia a dia do ambiente comunitário, das práticas entre educador/a e educandos/as, ou seja, da leitura de mundo/realidade.

[...] o educador deve ir sendo mais e mais um presença afirmada em quem os educandos podem confiar, a quem os educando podem procurar para obter respostas às suas dúvidas; presença afirmada porque vive harmoniosamente a relação entre a autoridade que encarna, e as liberdades dos educandos (FREIRE, 1989, p. 21-22).

Essa presença afirmada na comunidade se cria por meio do respeito e compromisso, assim como Freire (1996) escreve, não é um jogo em que o/a educador/a procura ser “legal” com o educando, “bonzinho”, é respeitar como sujeito semelhante e diferente, reconhecendo sua cultura não como inferior, e sim como distinta. Para Freire (1996), assim como os variados saberes necessários para ser um/a educador/a, essa prática demanda o exercício permanente, o vínculo e a amorosidade com os/as educandos/as, junto à postura curiosa e dialógica com o mundo, provocam-nos a se reconhecerem como sujeitos/as de direitos. Desse modo,

entende-se que “o diálogo não impõe, não domestica e não deposita verdades nos seres humanos, favorece a descoberta, a construção do conhecimento, e para haver diálogo é necessário aproximar-se do ser humano com o qual eu dialogo” (PAIVA, 2011, p. 166). Esta postura de respeito se exemplifica na escuta atenta diante do/a sujeito/a:

Escutar é uma qualidade do humano, mas diferente de ouvir, quando o Educador Social se propõe a escutar o educando ele está desenvolvendo simultaneamente a capacidade de compreendê-lo, escutar é uma tarefa que é aprendida a cada dia pelo educador que está nas ruas, é um abrir-se à criança ao adolescente em situação de rua, isso envolve reflexão posicionamento constante (PAIVA, 2011, p. 167).

Para que esta prática seja coerente do início ao fim, ao ler a realidade, é preciso criar vínculo com as pessoas dentro do processo educativo e estar a prática permeada pela cultura política. Entende-se que o vínculo e a amorosidade são fundamentos essenciais para construir entendimentos em comum na comunidade, essenciais para a leitura da realidade/mundo. Sendo assim, são pilares primordiais para que o/a educador/a possa ser visto como parte daquele local e não mais como um objeto estranho ou suspeito nos meandros comunitários. Essa construção entre educador/a, educando/a e comunidade possibilita melhoria significativa na investigação educacional, participação, diálogos, dentre outras perspectivas que são fundamentais para uma prática educativa bem-sucedida.

Por fim, como terceiro momento, propõe-se um procedimento que complementa a leitura da realidade de Boaventura de Sousa Santos. O processo de tradução de saberes:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, sem pôr em perigo a sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras, reduzi-las a entidades homogêneas (SANTOS, 2004, p. 118).

Boaventura (2018a) parte do conceito de um ponto em comum no qual há diálogo e se se pode dialogar, tem como objetivo a criação de inteligibilidades mútuas entre os diferentes conhecimentos, saberes, culturas e pessoas. Assim como Freire, sua premissa abraça o princípio de que todos somos incompletos. “O trabalho de

tradução entre saberes parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2004, p. 125).

A tradução de Boaventura de Sousa Santos pressupõe entender que é impossível atingir a completude cultural, assim como a incompletude humana em Freire (1996). O autor entende que “a ideia e a sensação da carência e da incompletude criam a motivação para o trabalho de tradução entre grupos sociais. Para frutificar, a tradução tem de ser o cruzamento de motivações convergentes originadas em diferentes culturas” (SANTOS, 2004, p. 126). Redigem-se a seguir algumas respostas acerca dos principais questionamentos em torno da tradução, que são respondidas por Boaventura de Sousa Santos para se atuar com a comunidade:

Quadro 4: Questões suleadoras do trabalho de traduzir

QUESTÕES SULEADORAS DO TRABALHO DE TRADUZIR:	
O que traduzir?	As zonas de contato/campos sociais da comunidade. A multiculturalidade da relação educadores/as e educandos/as, as relações desiguais de poder. Considerando que o que é posto em contato nem sempre é mais relevante, à medida que a tradução avança é possível trazer novos aspectos para a zona de contato (SANTOS, 2004).
Entre que traduzir?	[...] “à identificação de uma insuficiência ou deficiência num dado conhecimento ou prática, à recusa em aceitar isso como uma fatalidade e à motivação para superá-lo” (SANTOS, 2004, p. 130).
Quando traduzir?	[...] “aqui a zona de contacto tem de ser o resultado de uma conjugação de tempos, de ritmos e de oportunidades. Sem essa conjugação, a zona de contacto torna-se imperial e o trabalho de tradução torna-se uma forma de canibalização” (SANTOS, 2004, p. 131).
Quem traduz?	[...] “o trabalho de tradução é sempre realizado entre dirigentes, activistas ou intelectuais orgânicos desses grupos sociais” (SANTOS, 2004, p. 131). No caso da Educação Social, quem traduz a realidade são os educadores e educadoras que estão em contato com a comunidade em que atuam.
Como traduzir?	O trabalho de tradução não dispõe de pontos de partida, lugares em comum, o primeiro desafio é construir o consenso básico e, conseqüentemente, o dissenso argumentativo e, à medida que a tradução avança, criam-se os lugares comuns e zonas de contato, vínculos.

	<p>Por conseguinte, a linguagem em que a argumentação é conduzida é um fator fundamental. É pouco comum a linguagem manter as mesmas características e a substituição do modo de linguagem dominante por outro pode facilmente boicotar o diálogo.</p> <p>Outro enfoque de observação reside no silêncio, não se trata somente do impronunciável, mas da multiplicidade de significado que as palavras ou silêncios podem demonstrar. Traduzir o silêncio é uma das tarefas mais exigentes da tradução (SANTOS, 2004).</p>
Por que traduzir?	<p>[...] “o trabalho de tradução permite que os movimentos e organizações desenvolvam uma razão cosmopolita assente na ideia central de que a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” [...] “O objectivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objectivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática” (SANTOS, 2004, p. 133-134).</p>

Fonte: (SANTOS, 2004).

Santos (2004) explica que a tradução não é somente uma técnica, por mais que assim pareça. Dessa forma, é fundamental que a tradução permeie pelo âmbito dos sentimentos que são essenciais para a criação da postura inconformista da comunidade diante das injustiças sociais. A tradução parte da necessidade de ampliar a articulação política comunitária para além dos limites do que muitas vezes se percebe em um dado local ou cultura (SANTOS, 2018a).

A observação, leitura da realidade e tradução são fundamentos que embasam a abordagem do/a educador/a social em diferentes âmbitos e sujeitos/as da educação. Toda abordagem deve ser respeitosa, é a construção do diálogo entre educador/a e educando (NATALI, 2016). A abordagem permite que o/a educador/a conheça as pessoas; para isto tanto, pode utilizar diferentes conteúdos culturais, esportivos, lúdicos, dentre outros, para chamar atenção e criar uma aproximação que não se qualifique como impositiva.

Segundo Natali (2016), a abordagem é diferente mediante as características de cada educando/a. O como buscar a aproximação com o/a educando/a surge das observações, leituras e traduções realizadas pelo/a educador/a que, assim, deve criar um caminho de aproximação respeitosa com a comunidade e seus/suas moradores/as.

Em suma, o trabalho de tradução capacita o/a educador/a social para lidar com a diversidade e o conflito na comunidade, trata-se de um processo em que se leva a considerar tanto os argumentos, quanto as emoções derivadas de “partilhar e diferir segundo uma axiologia de cuidado” (SANTOS, 2018a, p. 262). Tanto a leitura da realidade/mundo de Paulo Freire e da pesquisadora Paula Marçal Natali, quanto a tradução de saberes de Boaventura de Sousa Santos são princípios fundamentais para o/a educador/a que intervém na comunidade, para assim, conseguir “ler” os meandros comunitários, investigar e conhecer os problemas e qualidades para, então, construir sua prática educacional.

4.2 Ao atuar em comunidade é preciso planejar o trabalho comunitário

A necessidade de planejamento surge de trabalhos educativos desenvolvidos em comunidade encontrados na revisão bibliográfica e da experiência prática de planejamento construída pelo PCA. Ao realizar uma ação em comunidade propiciar para o bairro diversas atividades, nada mais justo do que buscar a maior qualidade possível, dialogar e, acima de dialogar, escutar. A prática educativa em si deve ser um testemunho ético da possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, a proposição do trabalho deve surgir pelos problemas e qualidades encontradas pelos/as educadores/as ao intervir com a comunidade.

Assim, compreende-se que a formulação e o planejamento das práticas educativas sempre partem do que é observado pelo/a educador/a, dos contatos e possíveis diálogos com a comunidade. Carvalhosa, Domingos e Sequeira (2010, p. 479), ao recorrerem a Fairweather *et al* (1974), apresentam importantes etapas para a descrição do processo educativo, ou seja, para planejar a atuação:

- (1) caracterizar a comunidade onde se vai intervir, assim como identificar e caracterizar o grupo ou grupo social que possam participar nesta intervenção;
- (2) determinar o grau de concordância entre os interesses expressos pelo programa e os interesses da própria comunidade;
- (3) identificar as fontes actuais e potenciais de conflito entre grupos com influência, tendo em conta que as mudanças provocadas pelas dinâmicas se alteram;
- (4) organizar as estruturas ou espaços de encontro, onde os elementos da comunidade se encontram para debater as actividades propostas pelo programa de intervenção, de modo a que possa produzir efeitos nas decisões a nível local, governamental;
- (5) envolver os membros da comunidade na planificação e execução do programa de acção e na clarificação dos limites do programa comunitário; e
- (6) definir os objectivos,

estabelecendo as prioridades, e seleccionando os métodos e tipos de intervenção (FAIRWEATHER *et al*, *apud* CARVALHOSA; DOMINGOS; SEQUEIRA, 2010, p. 479).

Dito de outra forma, antes de intervir em uma comunidade, os/as educadores/as realizam estudos preliminares sobre ela, pensando em longo prazo, pois o trabalho comunitário da Educação Social é continuado e demanda rigidez em sua frequência. Noaa (2004, p. 03) apresenta cinco principais passos para a elaboração do modelo lógico¹⁷, para definir como o trabalho na comunidade se orientará conforme o tempo, os quais se adaptam para a área da Educação Social:

- 1° A **organização dos recursos**: inclui as pessoas participantes, capital de investimento e também os recursos comunitários, ajudas, contatos com o bairro etc.
- 2° A **programação das atividades**: consiste em o que se fará com os recursos humanos, financeiros e materiais.
- 3° **Resultados diretos**: para a Educação Social são as conquistas imediatas, como: a participação de uma criança nova, o conhecimento de novos saberes sobre o bairro ou sobre as crianças, identificação de um problema etc.
- 4° **Os resultados em longo prazo**: são as mudanças de comportamento traduzidas pelos educadores ao longo das futuras intervenções.
- 5° **impacto**: mudanças nas estruturas da comunidade, ampliação da participação política, do engajamento social etc.

Estes aspectos servem para orientar a ação dos/as educadores/as sociais no bairro, formular suas ações com base nas características encontradas em suas observações, diálogos com a população, ou se a atuação já estiver ocorrendo, embasar-se nos resultados obtidos para orientar o futuro. Ferreira, Cassiolato e Guerresi (2010, p. 05) apontam que o processo de formulação do modelo lógico/planejamento deve conter três pontos adaptados aqui para a Educação Social:

¹⁷ De acordo com Noaa (2004), o modelo lógico se categoriza como um modo sistemático e visual de apresentar e compartilhar a compreensão dos relacionamentos entre os recursos que se tem para operar seu programa, as atividades planejadas para mudanças ou resultados que se esperam alcançar. “Os elementos do modelo lógico são: recursos, operações/ações, produtos, resultados intermediários e finais, assim como as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto” (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2007, p. 03).

- Definição clara e plausível dos objetivos e resultados esperados da Intervenção Comunitária;
- Identificação de indicadores relevantes, que possam corroborar com a prática educativa;
- Comprometimento dos educadores do projeto com o que está proposto no modelo lógico.

Cabe salientar que, na Educação Social, os objetivos podem mudar no decorrer da atuação, à medida que novas informações vão surgindo, assim como os resultados esperados. Outro lado importante é que os objetivos nunca são apenas gerais, com cada educando/a, cada contexto, em cada momento, os objetivos se transformam e variam de acordo com cada especificidade, pois, segundo Gohn (2009), o/a educador/a social na intervenção comunitária tem o papel de ajudar na construção de locais de cidadania, e este processo caminha desde o âmbito individual até o coletivo, fazendo que, por vezes, os objetivos pareçam imprevistos ou se modifiquem a cada atuação. Esta é uma característica da Educação Social, que a faz imprevisível e faz que o/a educador/a tenha que readaptar sua prática, conforme novos conhecimentos vão surgindo.

Para que o trabalho comunitário aconteça, ele deve ser suleado por objetivos e atividades que darão sentido à prática. Além disso, evidencia-se a necessidade de se atentar as características metodológicas, como a delineação do cronograma, coleta de dados que servem para a avaliação e orientar a continuidade das ações. Por fim, a Intervenção Comunitária se categoriza como um meio capaz de potencializar as ações da Educação Social, aumentando a abrangência da rede política e a organização comunitária.

4.3 Ao atuar em comunidade é preciso estabelecer vínculos

A necessidade de estabelecer vínculos é fundamental para atuação em ambiente comunitário, ela aparece diversos textos da revisão bibliográfica, em especial, utilizados neste texto: Natali (2016); Pereira (2011) e Oliveira (2004).

Este momento, segundo Pereira (2011), categoriza-se como o momento de intervenção, em que o/a educador/a arriscará os primeiros contatos, categorizando-se como o “início da abordagem, uma busca por proximidade. O/a educador/a também se dá conta de que está realizando a abordagem, bem como se aproximando e

conhecendo uma cultura diferente da dele” (NATALI, 2016, p. 145). Oliveira (2004) e Pereira (2011) explicam que neste momento o/a educador/a social pode utilizar atividades lúdicas, perguntas, formas de chamar atenção da comunidade ou de qualquer lugar que almeje realizar as ações da Educação Social. De acordo com Pereira, a aproximação:

[...] inicia todo um processo de conquistas de maneira que [...] se sintam protegidos e possam aceitar a permanência do educador naquele espaço e a própria prática educativa, objetivando a sua ressocialização. (PEREIRA, 2011, p. 136).

Natali (2016) explica que esta etapa é fundamental, porque a Educação Social não tem características obrigatórias, o/a educador/a tem o trabalho de conquistar a presença dos/as educandos/as, por meio da amorosidade e do vínculo que se constrói com o tempo e este processo se inicia desde a primeira intervenção que servirá de pontapé para as próximas ações a serem realizadas. Pode-se observar a exemplificação na fala de um/a educador/a, entrevistado por Natali (2016):

[...] a nossa (prática) é de ir ao encontro com esta molecada e ver o que eles estão querendo. Foi em pouco tempo, dois ou três meses. Ao invés da gente ir pra rua atrás da meninada, a meninada vinha até o local (em que o educador estava desenvolvendo seu trabalho) (NATALI, 2016, p. 76).

Por meio do vínculo criado com as pessoas da comunidade, o/a educador/a tem o trabalho de amplificar este sentimento e conquistar a confiança de adultos/as, idosos/as e crianças, demonstrando a seriedade no trabalho realizado e dando sentido a cada prática. A aproximação se faz necessária para criar os primeiros vínculos com a comunidade:

O processo de desenvolvimento do vínculo exige disponibilidade pessoal cada vez maior por parte do educador: para que o educador adquira significância na vida dos jovens, estes devem adquirir significância na vida do educador. O educador deve fazer-se totalmente disponível e preparado para dar aos jovens seu apoio incondicional, demonstrar lealdade e amizade, ser seu advogado e dividir com eles momentos de lazer (OLIVEIRA, 2004, p. 107).

A criação do vínculo no trabalho comunitário deve ser, por essência, intergeracional, e isso requer disponibilidade do/a educador/a que deve incluir na sua

rotina visitas ao bairro, às moradias e aos variados locais da comunidade. É de suma importância que o/a educador/a conheça as casas, as famílias, visite, pergunte como estão, questione se estão precisando de algo, que converse e oriente.

Após o/a educador/a social se aproximar da comunidade, deve criar laços de confiança e amizade. Seu trabalho persistirá na conquista de novos locais, na amplificação do seu campo de trabalho, o que exige que o/a educador/a seja fluido, adapte-se a cada novo contexto, problema e aos novos moldes comunitários modernos que tentam se desmanchar. Assim, o/a educador/a precisa conhecer as identidades, criando ideias em comum que lhe possibilite pertencer ao local.

4.4 Ao atuar em comunidade é preciso enfrentar politicamente as injustiças

A necessidade de enfrentar politicamente as injustiças surge de Paulo Freire que fortemente inspirou a Educação Social no Brasil, elevando a importância da educação se situar como um ato político.

Na vida societária, existem espaços estruturais, são espaços-tempo que geram poderes, formas de sociabilidades que implicam lugares e, ao mesmo tempo, temporalidade, duração, ritmos e formas. Segundo Santos (2007), as formas de espaços-tempo: o espaço-tempo doméstico, em que a sua forma de poder é o patriarcado; o espaço-tempo produção, em que o poder se exemplifica na exploração; o espaço-tempo do mercado que se materializa no fetichismo das mercadorias; o espaço-tempo da cidadania que se define como espaço público, e a forma de poder é a dominação; o espaço-tempo mundial de cada sociedade e país em que o poder se demonstra no intercâmbio desigual. Por fim, o espaço-tempo comunidade, o qual é o enfoque do estudo e tem seu poder explícito pela diferenciação desigual entre os/as de dentro e os/as de fora, quem pertence e quem não pertence à comunidade.

Essa diferenciação desigual, apresentada por Santos (2007) e exemplificada por Bauman (2003), cria a concepção de comunidade como propriedade, na qual quem é de dentro detém posse. Conforme Esposito (2003; 2004), acredita-se que a comunidade deva ser marcada pela “não propriedade”, como um lugar plural e de corresponsabilidade entre as pessoas, criar a cultura de cuidado com o/a próximo/a e a concepção de uma comunidade democrática, plural e para todos/as.

No espaço-tempo comunidade, o trabalho do/a educador/a social se categoriza como o trabalho de alguém que interfere no cotidiano e estas decisões podem

ocasionar rupturas, conflitos ou seu posicionamento diante do conflito pode ser causa de estranhamentos. Segundo Freire (2000):

É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 2000, n.p.).

Freire (1989) explica que a ação do/a educador/a que atua na comunidade pode gerar conflitos e reações adversas na comunidade, “[...] ou cobrando respostas, resultados imediatos, ou desprezando esse tipo de ação como inconsequente, ou se eximindo da responsabilidade que lhe cabe” (p,14). Desse modo, cabe o/a educador/a se munir de cultura política, pois se entende que ela “[...] nutre, mune o educador de autoridade e conhecimento para interferir no contexto em que trabalha” (NATALI, 2016, p. 125).

Estas interferências pedagógicas na comunidade se categorizam essencialmente como educativas, com propósitos e finalidades traçadas e compreensão de que a educação é um ato político e, assim, criar um caminho para a resolução das adversidades e problemas, nunca sozinho, sempre em comunhão, nunca debaixo para cima, sempre lado a lado. Essa ação pode acontecer em qualquer momento de atuação da Educação Social na comunidade, em um jogo no qual as crianças queiram mudar a regra e o/a educador/a as auxilia para que isso se realize de forma democrática, em um conflito entre duas crianças, vizinhanças, em que seja necessária uma intervenção mais incisiva, discutam-se valores, ética, respeito, dentre outros possíveis temas, ou ainda no ambiente comunitário em momentos de diálogo com as famílias.

Ao se basear em Müller e Rodrigues (2002), tem-se convicção de que estas ações corroboram para que as crianças e adolescentes aprendam e reflitam sobre respeito aos compromissos, visto que as discussões sobre comportamentos e problemas sociais podem contribuir para a compreensão das regras da vida social.

Para os educadores, muitas vezes, não é simples fazer com que as crianças e os adolescentes compreendam essa relação entre diálogo e respeito, pois em suas casas, na sua escola muitos não a vivenciam, não são escutados, os adultos não têm a cultura de respeitar suas opiniões, o seu modo de pensar. Cerceando a possibilidade de a criança ser polo ativo numa relação dialógica (VOLPINI; NATALI; MÜLLER, 2015, p. 208).

Nesse sentido, uma das ações pedagógicas dos/as educadores/as reside justamente no ato de criar acordos, dialogar, estabelecer limites e regras democraticamente no ambiente comunitário e promover a participação social. “Com acordos trabalha-se a ideia de direito à participação; da obrigatoriedade em respeitar as regras estabelecidas no coletivo; e da necessidade do respeito à opinião do[a] outro[a]” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 48).

De acordo com Natali (2016), entende-se que a cultura política tem ligação direta com os direitos, pois o/a educador/a, um ser político, deve realizar discussões e reflexões em torno do direito ao acesso aos bens culturais por meio dos serviços públicos, direito à criação cultural, direito à participação das decisões públicas e reconhecer-se como sujeito/a cultural e político/a, promovendo e instrumentalizando para a participação social. Müller (2013, p. 45) aponta duas ferramentas primordiais para o emaranhado da emancipação social e, conseqüentemente, para a ampliação da cultura política, ambas as ações se encontram nos adultos/as educadores/as:

[...] eles devem 1) escutar as pessoas e para isso promover espaços e tempos de reflexões e buscas de soluções coletivas para as comunidades; 2) formar-se além de técnica, politicamente, para que com seus princípios e conhecimentos teóricos e práticos sobre política, tenham condições de ensinar/exercer participação para/com a população com quem convivem (MÜLLER, 2013, p. 45).

Freire (1996) ensina que os/as educadores/as devem situar sua presença no mundo; presença esta que é política diante dos/as educandos/as e na comunidade:

Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, n.p.).

Dito isto, Natali, Souza e Müller (2013) elencam como papel do/a educador/a Social, em seu contexto, realizar mediações políticas, criar debates sobre direitos,

deveres e instigar a participação social nos variados meios da comunidade/sociedade; assim sendo, para as autoras, a formação alicerçada pela cultura política parte do entendimento do sujeito de direitos e é papel do/a educador/a ensinar e dialogar sobre as leis, os aparatos públicos, a história e também como interferir politicamente na sociedade sempre trabalhando junto com a comunidade, com diálogo e ações horizontais, em que o/a educador/a não está acima, mas do lado.

4.5 Ao atuar em comunidade é preciso denunciar as injustiças

A necessidade de denunciar as injustiças é fruto da influência de pesquisas da Educação Social e do PCA que realiza seu trabalho na defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Munido de cultura política, o/a educador/a social tem a obrigação de denunciar as injustiças ou anunciar os aspectos positivos da comunidade em que atua (PAIVA, 2011). Esse processo surge da leitura e tradução do contexto vivido pelos/as educandos/as e suas famílias, segundo a autora:

Os educadores sociais de rua anunciam/denunciam, quando anunciam falam de potências que precisam ser aproveitadas, o cuidado com o educador é uma delas, anunciam/denunciando sua dor existencial do não cuidado, neste contexto de desigualdades, os educadores querem que haja um investimento político no cuidado deles, afinal são cuidadores de crianças e adolescentes (PAIVA, 2011, p. 176).

“Ler o mundo consiste em problematizar, analisar e compreender a realidade em que estamos inseridos” (PAIVA, 2011, p. 183). Tal processo se potencializa conforme o nível de inserção na comunidade aumenta, a medida em que o/a educador/a amplifica seus locais de diálogo, visitando as casas, locais públicos e se inserindo no cotidiano do bairro:

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente mexe no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na adaptação um momento apenas do processo de sua permanente busca de inserção no mundo. Adaptando-se à realidade objetiva, o ser humano se prepara para transformá-la (FREIRE, 2000, n.p.).

Quando se mexe no suporte, posiciona-se politicamente diante da comunidade optando por uma ideia. “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (FREIRE, 2001, n.p.). E por não haver neutralidade, é dever do/a educador/a ter sua presença política na comunidade. Segundo Morin (2000), as atividades democráticas apresentam o princípio dialógico e, de certa forma, antagônico, pois se fazem necessários confrontos para chegar ao consenso, assim, o posicionamento do/a educador/a e a formação política são fundamentais para mediar os debates com a comunidade.

O/a educador/a social, na comunidade, educa para o inconformismo, que deve se assentar para além das teorias, também em emoções, sentimentos e esperanças de um lugar melhor. Somente é possível a criação de imagens desestabilizadoras que alimentam o inconformismo perante o presente que é desigual, desumano e injusto (SANTOS, 2018b). Na comunidade, assim como Axel Honneth (2003) pontua, entende-se que a permanência estrutural de exclusão das posses de direitos de determinados grupos e pessoas no interior da sociedade é uma forma de desrespeito. Se no determinado tempo histórico da existência de um grupo são negados a ele direitos de sua espécie, direitos humanos, isso está implicitamente ligado à afirmação de que não lhe é concedida atribuição moral na mesma medida do que os/as outros/as participantes da sociedade.

A privação de direitos e a exclusão social, conforme o autor supracitado destaca, representam para além da limitação violenta da autonomia pessoal, também estão associadas com o sentimento de ter valor desigual em meio à sociedade, não possuir *status* de igual valor moral e estar em pé de igualdade. A situação do/a sujeito/a que tem seus direitos privados tem em si uma perda de autorrespeito, ou seja, a perda da capacidade do/a jovem que nasceu e cresceu em um bairro pobre de se sentir em pé de igualdade com todos/as os/as próximos/as.

Desse modo, o objetivo de uma educação transformadora dentro de uma comunidade é suscitar processos educativos libertadores, convertendo-a naquilo que se aprende nas convivências comunitárias, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento compartilhado nas ações educativas na comunidade suscitará o inconformismo na medida em que torna senso comum, saber compartilhados dentre os pares que não existem sem as práticas que o confirmam (SANTOS, 2018b). Nesse processo, podem ser incluídas palavras-chave, já citadas anteriormente, como a

corresponsabilidade e a ideia de comunidade como uma “não propriedade” (ESPOSITO, 2003).

Por fim, observa-se como correto que cada um/a na comunidade saiba sobre as injustiças, indigne-se, crie emoções e sentimentos. Contudo, assim como assinala Honneth (2003), a injustiça do desrespeito não necessariamente se revelará nestas ações afetivas, mas elas podem se tornar uma convicção política e moral se o entorno político e cultural dos/as sujeitos/as atingidos se tornar meio de articulação de movimentos sociais. E uma possibilidade de corroboração para estas mudanças pode, e entende-se, deve ser a presença da Educação Social nos bairros, comunidades, em cada canto do país, formando politicamente os/as sujeitos/as da Educação Social.

4.6 Ao atuar em comunidade é preciso promover a participação social

A necessidade de promover a participação social surge como categoria de pesquisa por ser característica tanto da educação comunitária, como da Educação Social, ponto identificado pelo estado da arte.

No território comunitário, segundo Gohn (2009), o/a educador/a social pode construir espaços de cidadania, novas características sociais a partir de sua posição como tradutor/a social e cultural e corroborar com o desenvolvimento da cidade para o povo, indo contra a tendência de privatização da vida, da comunidade. Francesco Tonucci (2017) retrata que as cidades e comunidades são projetadas mais para veículos do que para a convivência pública, para as pessoas e, sobretudo, para as crianças. Deste modo, indo à contramão da privação do público, o/a educador/a tem o papel de ocupar esses espaços politicamente com ofertas culturais, lúdicas, formativas etc.

O grande desafio do/a educador/a inicialmente é que os/as educandos/as participem dos processos dialógicos e formativos. Segundo Peruzzo:

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da amplificação da cidadania, uma vez que possibilita que a pessoa se torne sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos a sua cultura (PERUZZO, 2000, p. 661).

A participação comunitária, junto com o/a educador/a social, pode promover a capacidade de as pessoas repensarem o conceito de comunidade e a relação entre elas. Como visto com Bauman e Esposito, a vivência apenas em comunidade e a imunização da vida de forma exacerbada podem acabar negando a vida e, segundo Freire, isso forma uma postura, uma vida “intransitiva”, um estado vegetativo, um descompromisso com a vida e com os/as outros/as. A negação dos conflitos e a passividade diante das escolhas do mundo negam e limitam as possibilidades de aprendizagem e emancipação humana. Diante disso, o/a educador/a tem a função de promover a transitividade, o movimento, a participação por meio da formação. Entende-se que conforme o/a educando/a:

[...] amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital (FREIRE, 1967, p. 59).

Sendo assim, a ação educativa da Educação Social tem como papel propiciar ambientes de participação, construir em conjunto com o/a educando/a os saberes necessários para vida em comunidade e na cidade:

O resgate da articulação comunitária entre vizinhos, amigos, lideranças, pode ser poderoso dispositivo de fortalecimento da convivência comunitária. E isto depende de jogos culturais e de articulações, também, informais. Ou seja, nem sempre apenas as vias instituídas – Associação de Moradores, rádios comunitárias, etc – funcionam, devemos criar e acionar “outras convivências comunitárias”. Os vínculos de solidariedade podem e devem ser acionados para ampliar o apoio às famílias e fortalecer os vínculos comunitários de cuidados das crianças e adolescentes. Mas o papel de pressão destes coletivos junto ao Estado deve ser fortalecido e estimulado. Ou seja, a solidariedade por si só não dá conta da ausência de políticas básicas (BRAHIM, 2013, p. 21-22).

Sirvent (1984) aponta a necessidade de participação real sobre os afazeres da vida cotidiana, em que a solução dos problemas parte de estratégias participativas, a fim de fomentar a reflexão e, também, o fortalecimento comunitário. A autora utiliza o termo real para explicitar a necessidade de protagonismo dos/as sujeitos/as da educação nos processos educativos e formativos.

A participação real da população nas decisões que afetam sua vida cotidiana supõe ainda o reconhecimento de outras necessidades associadas que são, por sua vez, condição e resultante de um processo participativo: autovalorização de si e da cultura do grupo ao qual pertence; capacidade de reflexão sobre os fatos da vida cotidiana; capacidade de criar e recriar não só objetos materiais como também, e fundamentalmente, criar e recriar novas formas de vida e de convivência social (SIRVENT, 1984, p. 37).

O/a educador/a, como ser que está inserido cotidianamente na comunidade, pode e deve trabalhar em prol do fortalecimento e da participação dos/as sujeitos/as nos âmbitos sociopolíticos da comunidade-cidade, fortalecendo-a por meio da formação política, desde as crianças até os idosos, já que entram em contato com a prática educativa, para, então, o/a educador/a construir espaços de cidadania, de debate, de curiosidade, de questionamento, de formação e de defesa dos direitos.

4.7 Ao atuar em comunidade é preciso avaliar a prática educativa

Esta categoria foi inspirada na tese “Educação Social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos” (2016) realizada pela pesquisadora e educadora Cléia Renata Teixeira de Souza, sendo a única a tratar de tal tema com foco específico na Educação Social no Brasil.

Freire (1996) ensina que é preciso afastar-se da prática enquanto se objetiva avaliar, analisar, a fim de, paradoxalmente, poder se aproximar. Este afastamento permite ver de fora, objetivamente e, por conseguinte, refletir com visão proximal da realidade. É dito por Freire que:

[...] esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 1981, n.p.).

Crê-se que esta avaliação também deve ser feita em comunhão com as pessoas que residem na comunidade, “tal comunhão é uma característica fundamental da ação cultural para a libertação. É na prática desta comunhão, que se dá na prática revolucionária, que a conscientização alcança o seu mais alto nível” (FREIRE, 1981, n.p.). Na Tese de Doutorado da Pesquisadora Cléia Renata Teixeira de Souza, intitulada *Educação Social e Avaliação: Indicadores Para Contextos Educativos Diversos* (2016), a aludida autora elencou, por meio de investigações em

países com a Educação Social já reconhecida como profissão, indicadores qualitativos para a avaliação em diversos contextos educativos, que são os seguintes:

A Educação Social como direito garantido; A Educação Social como oportunidade de formação; O Discurso Convicto na Educação Social; A Participação Política na Educação Social; a Influência da Educação Social no Cotidiano; A Disponibilidade do Educador e do Educando; O Vínculo e a Amizade entre Educadores e Educandos; A Responsabilidade dos Sujeitos da Educação Social e A Felicidade dos Sujeitos da Educação Social (SOUZA, 2016, p. 117).

Esses são perspectivas de análise que suleiam a observação, leitura de mundo e tradução dos/as educadores/as, ao transitarem e atuarem pela comunidade. Os/as educadores/as devem se portar como agentes investigativos/as, utilizando o diálogo para descobrir os problemas e fortalecer as qualidades da comunidade. Este processo ocorre por meio de questionamentos e, sobretudo, do escutar/ouvir. “O ouvir do Educador Social de Rua é um ouvir com respeito, mas não se omitindo de discordar, de emitir opiniões sem arrogância [...]” (PAIVA, 2011, p. 169). Este diálogo aberto à fala é um momento de reflexão em que o respeito é um imperativo primordial. Segundo Paiva, o ato de escutar:

[...] é uma escuta diferenciada porque na escuta social o educador se propõe a escutar além das palavras, é a escuta humanizante na qual o educando não é um mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades (PAIVA, 2011, p. 168).

E por se categorizar como sujeito/a de possibilidades, a avaliação se faz necessária pelo objetivo de mudança e é a partir deste princípio que se avalia, a fim de que surjam novas estratégias e caminhos para refletir e construir. Souza (2016) explica que:

[...] a avaliação em Educação Social precisa ser qualitativa (que ampara-se também em dados quantitativos), considerando as subjetividades nela implícitas e a participação política reflexo da questão qualitativa; A avaliação em Educação Social precisa considerar os diferentes contextos educativos em que irá avaliar, ou seja, é mister conhecê-los e, ainda, que os sujeitos estejam a par do que irão vivenciar; A melhor avaliação será feita por sujeitos que tenham vivências com Educação Social junto com o conhecimento teórico. Essa diretriz orienta para que o avaliador tenha tido a experiência com a Educação Social e seja capaz de se aproximar, da maneira mais legítima possível, do contexto em que vai avaliar; O

diálogo é o recurso sugerido para estabelecer o processo avaliativo em Educação Social. No caso da criança e adolescente avaliadores, pontuamos o brincar como estratégia avaliativa [...] (SOUZA, 2016, p. 181).

“A avaliação faz parte, então, da natureza prática. Por isso, ela tem que ser feita diariamente” (FREIRE, 1989, p. 24). E acontecer de forma natural, fruto dos verbos “observar”, “escutar” e “perguntar” ao conviver e dialogar com a comunidade. Souza (2016) estabelece modelos de perguntas que podem sulevar os questionamentos avaliativos do/a educador/a social sobre a comunidade:

A comunidade tem se encontrado para discutir e buscar soluções para resolver problemas? [...] Seu grupo tem aprendido algo ou tem tido oportunidades de formação promovidas pelo educador social? É visível na comunidade consequência da formação que promove Educação Social? Qual a sua opinião sobre as ações de formação da Educação Social no espaço da comunidade? [...] É perceptível na comunidade as ações e o discurso sobre a Educação Social? O que a comunidade pensa sobre ações da Educação Social que se apresentam no contexto? [...] O que você sugere como estratégia de organização e participação social para promover que sempre mais gente possa efetivamente opinar, decidir e reivindicar nas atividades da Educação Social? [...] A Educação Social tem instruído para ações do dia-a-dia da comunidade? [...] é possível perceber na comunidade sujeitos que estão interessados e disponíveis a aprender e ensinar? [...] Ao vivenciar as ações da Educação Social e ao se relacionar com as pessoas, qual o resultado destas relações? Em que circunstância se nota a relação de amizade entre os sujeitos da Educação Social sendo repercutida em seus contextos? [...] Os grupos têm assumido e cumprido compromissos nas atividades da comunidade? Como os indivíduos e grupos podem assumir mais o planejamento, realização e controle das atividades da Educação Social e da comunidade? Quais são os caminhos para se conseguir recursos para as ações da Educação Social? [...] O que pensa que está faltando para o direito à felicidade ser garantido? (SOUZA, 2016, 123-132-136-141- 144-147-151-154-155-159).

Os questionamentos acima são perguntas para as quais os/s educadores/as, nos diálogos com a comunidade, tentam extrair respostas. Não necessariamente precisam surgir as respostas de um questionamento por parte do/a educador/a, mas sim de todos os aspectos da vida do/a educando/a em questão, até mesmo do silêncio. Por isso, é tão importante a leitura da realidade e a tradução dos saberes e culturas. “O âmbito comunitário é o lugar que enseja a tradução, em uma esfera maior e pública, do que se identifica na realidade de cada grupo e de cada indivíduo” (SOUZA, 2016, p. 116).

Ao optarmos pelos direitos do cidadão, obrigamo-nos a olhar (observar, perguntar, escutar, analisar, orientar, capacitar, interpretar, remover, inserir) o 'fazer' dele e o das pessoas que o cercam para descobrir por onde e como estes fazeres circularam. Importa não só vermos os efeitos que cada relação teve sobre a pessoa, mas também como esses efeitos foram se desenvolvendo e entrecruzando em outras relações e situações (MAGER *et al*, 2011, p. 181).

A autora orienta em relação ao fato de que a avaliação deve ser essencialmente participativa, prioritariamente qualitativa e alicerçada em princípios educativos a exemplo do diálogo, da escuta, do respeito e, também, de fundamentos teóricos que devem estar contidos na formação do/a educador social/a.

Em suma, acredita-se que o/a educador/a social pode contribuir para a transformação social nas comunidades, "entendemos a formação política como elemento essencial para almejar uma práxis emancipatória no âmbito da Educação Social" (NATALI; SOUZA; MÜLLER, 2013, p. 09). Com o conhecimento da cultura política, o/a educador/a, ao entrar em contato com a comunidade, deve realizar a leitura da realidade (NATALI, 2016), munido/a de intenções educativas. Em resumo, para Müller (2013), a política deve orientar as práticas da Educação Social na comunidade, ações estas que são movidas por intenções e critérios que servem de orientação. Assim, o objetivo é que tanto educador/a como educando/a no processo da Educação Social estejam munidos/as de cultura política, ou em contato com experiências que as proporcionem.

O/a educador/a social, ao adentrar na comunidade, tem o complexo papel de construir vínculos comunitários consigo/a e entre as pessoas participantes, construir um local de atuação plural, de aconchego, escuta que permeie os variados contextos da comunidade. Seu papel não é estacionário, ocorre no movimento, na caminhada de casa em casa, na abordagem persistente, porém, respeitosa.

Como se observa, seu local na comunidade é de formação, denúncia, inconformidade e luta pelos direitos e dignidade humanos. E este processo é participativo e democrático, por meio do qual a ação comunicativa se expressa no âmbito horizontal (HABERMAS, 2003), pois, como é explicado pelo autor, a finalidade é a construção de consensos, que almeje o bem-estar comunitário, e se acredita que parte deste caminho está na política de corresponsabilidade e cuidado mútuo entre os pares.

Por fim, conclui-se que Educação Social não é uma ação do acaso, sem planejamento e processos avaliativos. Seu planejamento é constante, e o preparo do/a educador/a deve ser redobrado duplamente pela fluidez da comunidade, sua atual tendência de reclusão e pela própria prática educativa que é repleta de variáveis que mudam a todo instante. Com a Educação permeando os locais públicos e as comunidades, dá-se um passo à frente para categorizar as cidades como educadoras, pois se entende que:

A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, n.p.).

Com o/a educador/a social na comunidade, retoma-se a necessidade de promover a participação pública, de viver a cidade, reocupar as ruas com cultura, atividades lúdicas, educação, dentre tantas possibilidades. Atualmente as comunidades lutam por sobrevivência pela educação, rema-se na maré contrária à sua defesa e na luta por quem a frequenta. Esse processo nunca é individual e requer do/a educador/a conhecimento, disciplina, frequência e respeito às comunidades, pois quanto mais o/a educador/a se insere e se torna parte do ambiente comunitário, melhor poderá ser sua atuação.

4.8 Ao atuar em comunidade é preciso esperar

A necessidade de esperar é fruto da influência de Paulo Freire na Educação Social Brasileira. Pois, o/a educador/a social também é um/a anunciador/a de potências, qualidades e esperança, seu conteúdo de trabalho perpassa pelos sonhos de cada um/a, pela ampliação das possibilidades de escolha e convicções de futuro. Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança* (1992), explica que um dos papéis do/a educador/a se constrói por meio da análise política, pelo entender e a busca por possibilidades, contra e sem se importar com os obstáculos.

Para Paiva (2011), estar nas ruas e comunidades como/a educador/a social é aceitar o desafio de criar condições de superação das injustiças e construir espaços

educativos junto à rede de políticas públicas e programas sociais. “Ser Educador Social nesse cotidiano é ser esperançoso [...]” (PAIVA, 2011, p. 74).

O/a educador/a social nas comunidades pode atuar na rua e todos seus espaços. Mesmo em meio às possíveis controvérsias e problemas sociais, sua postura deve ser sempre educativa e embutida de esperança, acolhimento e vontade de ampliar os caminhos possíveis de cada sujeito/a da educação, caminhos estes que são escolha do/a educando/a e como educador/a, seu papel é instrumentalizar, guiar e ajudar a construir.

Paiva (2011) estabelece a esperança como fator ontológico do/a educador/a social, ou seja, faz parte de si e deve ser próprio/a dele buscar a utopia de um mundo mais justo, não se dar por vencido diante das injustiças e lutar para que cada sujeito/a da educação tenha a oportunidade de sonhar.

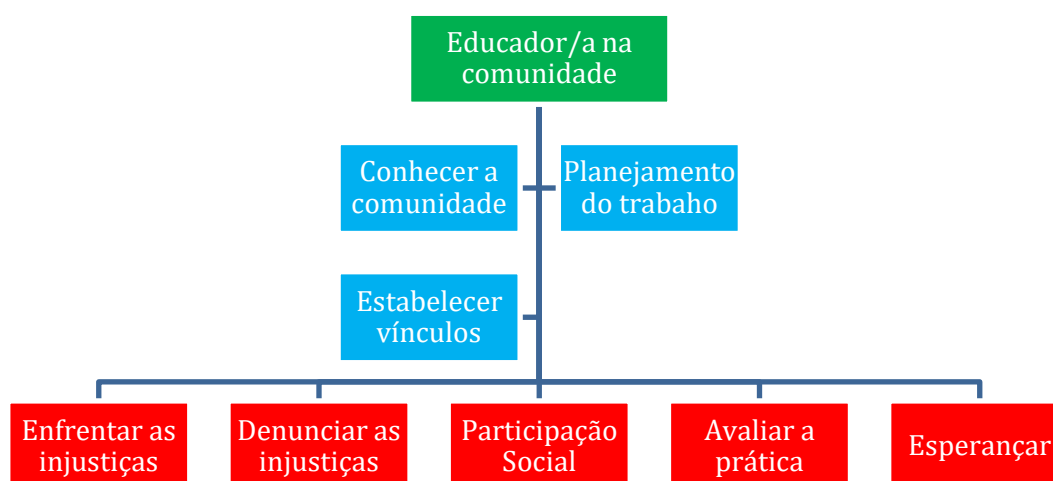
A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 1996, p. 72).

A esperança “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, n.p.). Portanto, o/a educador/a munido de esperança tem a função de transmiti-la e instrumentalizar os/as educandos/as para que sua concretização se torne possível. Para atuação esperançosa, é necessário viver as histórias ouvidas, sentir e a partir delas atuar.

Portanto, mediante os assuntos tratados neste capítulo e a esperança de um espaço comunitário mais coletivo, justo e diverso, considera-se que o/a educador/a social, ao se inserir em uma comunidade, deve conhecer sua cultura, as relações, as formas estruturais e sociais, para, assim, entender o espaço comunitário e junto nele construir em comunhão com a comunidade ambientes educativos.

O trabalho da Educação Social na Comunidade se configura como um contínuo movimento de leitura da realidade e tradução dos saberes e práticas, assim se faz necessário estar amparado em conhecimentos conceituais e metodológicos para atuar. Abaixo exemplifica-se um caminho lógico da ação educativa.

Figura 2: Fundamentos conceituais epistêmicos e metodológicos sobre a prática educativa da Educação Social na comunidade



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em resumo, o/a educador/a social na comunidade tem como princípio conhecê-la, ler seus meandros relacionais e traduzir seus saberes, culturas e tradições por meio da construção de vínculos, pois essas relações com os/as sujeitos/as da educação e as estruturas comunitárias possibilitam que a presença do/a educador/a permeie os territórios, os espaços familiares e assim solidifique sua atuação. Os vínculos são necessários para que a figura do/a educador/a possa entender as injustiças e potências da comunidade, para o enfrentamento político, denúncias mediante violações de direitos e anúncios das qualidades e novidades possíveis.

Este processo educativo tem como finalidade fortalecer a comunidade, ampliando a participação política dos/as educandos/as nas estruturas sociais de nossa época e interferir na política da cidade e demais âmbitos, atuando sobre as redes públicas, aumentando o acesso aos meios sociais e culturais e fomentando a convivência comunitária. A Educação Social deve ser uma aposta e um compromisso social com o futuro de cada pessoa, categoriza-se como uma ação educativa no presente, que tem a função de promover a autonomia e emancipação dos/as educandos/as, com consequências individuais, coletivas e comunitárias,

proporcionando o acesso aos diversos conteúdos políticos, culturais, sociais e cívicos necessários para vida em comunidade e em sociedade.

Cabe o/a educador/a avaliar sua prática cotidianamente, pois ela é quem desvendará os conhecimentos necessários para solidificar e construir os futuros caminhos com os/as educandos/as na comunidade. Este trabalho é uma ação que busca ampliar as possibilidades, construir esperança e caminhos para um futuro melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como temática a Educação Social na comunidade, a fim de responder à seguinte pergunta: quais os fundamentos necessários para a prática da Educação Social na comunidade? Em decorrência, compôs-se, como objetivo principal, investigar conceitos com enfoque epistêmico e metodológico para práticas de Educação Social em comunidades.

A investigação foi desenvolvida a partir da necessidade de aprofundar o diálogo com as comunidades, construir ambientes educativos, aumentar a formação social e a participação das diversas categorias geracionais na política pública dos territórios onde vivem e desenvolver o significado educativo como parte do cotidiano das comunidades.

A realidade encontrada no estado da arte constatou que na atualidade existem duas posições de maior evidência no campo da Educação Social, uma que defende o ensino médio como condição para o exercício profissional, pautada basicamente na manutenção da tradição. Outra que argumenta favoravelmente pelo ensino superior, devido à complexidade da área, qualidade da atuação realizada e carreira de trabalho.

O contexto atual da Educação Social evidencia que o/a educador/a tem sua atuação limitada pelo baixo nível formativo, implicando negativamente no seu poder de opinião e decisão no ambiente de trabalho e frente aos/as demais profissionais graduados/as em nível superior.

No que tange à Educação Social em âmbito acadêmico, a área necessita de maior atenção de pesquisadores/as. Os números demonstram uma incipiência que pode ser influenciada pelo fato da profissão não ser reconhecida e regulamentada. No quesito Educação Social e comunidade, o estado da arte mostrou que não há pesquisas até o presente momento que tenham como tema ambos os descritores.

O objetivo exigia duas categorias de respostas, quais sejam, os fundamentos conceituais do âmbito da epistemologia e os do âmbito da metodologia que se encontram abaixo citados e comentados de maneira conjunta, formando três grandes categorias: O conceito de Educação Social; A compreensão de comunidade e, por fim, O entendimento de ação do/a educador/a social na Comunidade.

A) Por Educação Social, assume-se que a mesma deve ser uma aposta e um compromisso social com o futuro de cada pessoa, categorizando-se como uma ação educativa no presente, que tem a função de promover a autonomia e emancipação

dos/as educandos/as, com consequências individuais, coletivas e comunitárias, proporcionando o acesso aos diversos conteúdos políticos, culturais, sociais e cívicos necessários para a vida em comunidade e em sociedade.

A ação do educador social é sempre propositiva, de ir ao encontro, de buscar as pessoas, os/as educandos/as. Sendo assim, diante do papel de ensinar/formar, traduzir e mediar, o/a educador/a social tem a função de apoiar as pessoas em seus processos de desenvolvimento, instrumentalizando-as para a autonomia e emancipação social com consequência individual, coletiva e comunitária.

B) Quanto ao conceito de Comunidade e seu território, julga-se que a definição ligada à autossuficiência, propriedade, harmonia natural e interesses individuais já não se encaixa na atualidade. Entende-se que o fortalecimento comunitário perpassa pela ideia de ausência de propriedade, compreensão de que o ambiente comunitário é um lugar de compartilhamento, comunhão, e de convivência em conjunto, que requer responsabilidades e obrigação uns/umas com os/as outros/as.

A assunção do conceito de comunidade, ligado à responsabilidade de uns/umas com os/as outros/as, implica a conduta ética/filosófica de obrigação do/a educador/a com o coletivo e se posiciona em contraposição às culturas individuais que pautam os interesses capitalistas e neoliberais, que constroem uma sociedade que não almejamos.

O/a educador/a social em sua atuação está sempre diante de conflitos, se sua concepção parte do entendimento de comunidade como algo naturalmente harmônico, sua compreensão pode julgar tais acontecimentos como algo disfuncional, fora da esperada ordem natural. Nesse viés, sua solução também pode resultar em tentativas repetitivas de ordenar a comunidade e as relações dos/as educandos/as. Todavia, se educador/a e educando/a sentem-se responsáveis pela comunidade, cada um/a poderá ser responsável pela busca de entendimentos ante as esperadas posições diferenciadas de cada habitante. O esforço reside na análise crítica da realidade em comunhão, sobretudo na reflexão e nas incansáveis tentativas de encontrar formas de continuar convivendo, pois nunca haverá a harmonia ou a ordem total. Portanto, o empenho básico é de continuar convivendo, evoluindo e chegar ao entendimento em meio às relações humanas e sociais, incertas, contingentes e sempre em movimento.

No que tange ao ambiente comunitário na contemporaneidade, reconhece-se que a comunidade corre perigo de perder suas características constitutivas, fazendo que o/a educador/a se torne ainda mais necessário/a. Quanto mais os meandros comunitários e a população se individualizam, menos visíveis se tornam as vidas de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as. Assim, mais difícil se faz detectar violações de direitos, formar politicamente as pessoas ou fomentar a participação social, visto que a reclusão do convívio se categoriza como uma das formas de se proteger, criar imunidade a todo custo. Portanto, assume-se que as comunidades sob influência dos sistemas capitalistas na atualidade correm perigo de dissolução perante a cultura individualista e a fluidez do mundo atual.

Mediante a cultura individualista e seu impacto na vida comunitária, a pesquisa sobre a comunidade na Venezuela ensinou sobre a possibilidade de uma concepção mais ampla de participação cidadã, instalada nas leis, que deve desenvolver-se pelas políticas públicas, o que promove o mais alto grau de convivência comunitária e de decisão da população em âmbito mais local. O Estado brasileiro precisa evoluir seu entendimento sobre educação, comunidade e participação dos/as sujeitos/as na esfera pública.

Considera-se que o fortalecimento comunitário perpassa pela criação de políticas públicas que corroborem para o desenvolvimento da comunidade, para a descentralização do poder de decisão e ampliação da participação social. Nesse processo, o/a educador/a social deve estar inserido como parte do pilar educacional, como sujeito/a que estabelece diálogo, sujeito que conhece, transita e interfere nos espaços, em conjunto com as diversas categorias geracionais.

C) Quanto a ação do/a educador/a social na Comunidade, conclui-se que para adentrar no território é necessário conhecê-la, e o/a educador/a neste processo deve construir sua imagem de modo que seja associada a uma figura educativa pelas pessoas que vivem na comunidade.

O/a educador/a social precisa ler a comunidade e, para que no processo de leitura da realidade conheça e seja conhecido/a, é preciso observar, participar e paulatinamente conviver em conjunto com as pessoas do território em que atua, aprender sobre suas culturas, seus tempos, rotinas, problemas e potências.

A escuta, observação e participação se constituem como pilares fundamentais para que o/a educador/a possa traduzir os saberes e práticas exercidos, construídos e observados e na comunidade. A tradução permite que o/a educador/a construa

pontos de saberes em comum com os/as sujeitos/as da educação e a comunidade, corroborando para compreender a características as zonas de contato com a qual o/a educador/a se relaciona.

Ao atuar em comunidade, é estritamente necessário que o/a educador/a planeje suas atividades, suas ações e objetivos. A ação educativa jamais pode ser improvisada a todo instante, mesmo no ambiente contingente da Educação Social, deve-se ter previamente estabelecido possíveis atividades, conteúdos e objetivos para guiar seu caminho pela comunidade em meio ao grande número de educandos que a compõe. Para que o trabalho comunitário aconteça, ele deve ser suleado por objetivos e atividades que darão sentido à prática. Além disso, evidencia-se a necessidade de se atentar às características metodológicas, como a delineação do cronograma, coleta de dados que servem para a avaliação e orientar a continuidade das ações.

Outro aspecto fundamental para que o/a educador/a possa transitar livremente pela comunidade como figura educativa é o estabelecimento de vínculos. Ao traduzir os saberes e culturas da comunidade, o/a educador/a por meio do consenso, diálogo e amorosidade deve buscar criar vínculos tanto com a comunidade, quanto com os/as sujeitos/as da educação.

Essa etapa é fundamental para que os/as educandos/as frequentem as ações educativas do/a educador/as social, visto que não são obrigatórias. O/a educador/a, por meio do compromisso e respeito, conquista a presença dos/as educandos/as e, também, por seu conteúdo cultural ofertado, como jogos, artes, esportes, dentre outros que funcionam como pontes para que a formação política aconteça.

O/a educador/a Social munido de saberes tem como função primordial enfrentar as injustiças e violações de direitos encontrados, assim, sua ação deve se categorizar como política, de embate de ideias e de não omissão diante dos acontecimentos observados, vividos ou relatados. Essa postura e o agir do/a educador/a social buscam corroborar para a construção de caminhos de aprendizagem, para que o/a educando/a possa analisar de forma inconformista o meio no qual vive.

A privação de direitos e a exclusão social limitam de forma violenta a autonomia pessoal de cada pessoa, parte do trabalho da Educação Social reside no campo da reflexão crítica sobre as relações humanas e sociais e na capacitação para denúncias das injustiças vividas. Por outro lado, o/a educador/a na comunidade também

identifica qualidades, detecta potencialidades e ajuda na construção dos caminhos para ampliar as possibilidades de cada educando/a.

O/a educador/a, como ser que está inserido cotidianamente na comunidade, pode e deve trabalhar em prol do fortalecimento e da participação dos/as sujeitos/as nos âmbitos sociopolíticos das comunidades-cidades, fortalecendo-as por meio da formação social, desde as crianças até os idosos/as, já que entram em contato com a prática educativa, para, então, acontecer a construção de espaços de cidadania, de debate, curiosidade, questionamento, reflexão, formação e de defesa dos direitos. O trabalho do/a educador/a deve buscar ampliar a participação social dos/as sujeitos/as da educação em âmbito individual, coletivo e comunitário.

A Educação Social precisa ser avaliada e reavaliada em seu cotidiano, não é uma ação do acaso, sem planejamento e processos avaliativos. Seu planejamento é constante, e o preparo do/a educador/a deve ser redobrado duplamente pela fluidez da comunidade e sua atual tendência de reclusão e pela própria prática educativa que é repleta de variáveis que mudam a todo instante.

Por fim, a Educação Social deve ser sempre esperançosa, no sentido de que é possível construir novas possibilidades, portanto, o/a educador/a munido/a de esperança tem a função de transmiti-la e instrumentalizar o/a educando/a para que a concretização dos objetivos seja possível. A Educação Social necessita ter como base a esperança de uma comunidade mais justa, diversa, coletiva e de responsabilidade de uns/umas com os/as outros/as.

Em síntese, esta dissertação permite pensar na importância da Educação Social atuando nas comunidades. Mediante o momento vivido pela pandemia, essa necessidade se potencializa com o distanciamento entre o ambiente comunitário e as políticas públicas.

Cabe salientar as limitações desta pesquisa, a primeira se faz por se categorizar exclusivamente bibliográfica, não tendo coletas de dados em ambiente prático, o que limita a percepção da comunidade e da atuação da Educação Social somente ao campo teórico.

O segundo aspecto que a limita é a não consolidação da área da profissão não regulamentada e a não existência de cursos superiores na área, pois as ações e investigações se restringem às práticas já construídas pelos movimentos sociais e o campo de pesquisa que vem crescendo, mas necessita ainda de maior atenção.

Diante disto, esta dissertação abre margens para novas pesquisas que busquem investigar a atuação do/a educador/a social na comunidade, especialmente realizar coletas de dados e experimentações práticas atribuindo esta nova característica para a pesquisa.

Conclui-se que, neste espaço da comunidade contemporânea, é relevante que a figura do/a educador/a social faça parte destes locais e, para isso, seja formado/a rigorosamente e se instrumentalize com os saberes necessários para lidar com as características contingentes, complexas e formativas da ação educativa.

Face a essa necessidade, no Brasil, a referência de qualidade de formação é a universidade, por isso, reitera-se a defesa pela regulamentação da Educação Social em nível superior, para que, conseqüentemente, passem a existir no futuro cursos de formação em Educação Social nas universidades públicas como uma alternativa de formação para jovens, adolescentes e quem almejar se tornar educador/a social.

Por fim, considera-se que se construa no Brasil uma cultura da comunidade como local educativo, de participação e fortalecimento dos laços coletivos. A comunidade e os locais públicos precisam ser repensados, ressignificados para que a educação possa permeá-los e isso se qualifica como incumbência do estado por meio de leis que priorizem e potencializem a voz das comunidades e de seus habitantes. Reitera-se a necessidade de mais investigações na área da Educação Social em ambiente comunitário e reafirma-se que é de suma importância repensar os modelos de cidades, fortalecendo os laços coletivos e comunitários para convivência e participação pela educação.

REFERÊNCIAS

AESMAR, Associação De Educadores Sociais De Maringá. **Regulamentação da profissão de educador social com curso superior**. Arquivos AESMAR, 2021.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Editorial Presença, Lisboa, 1993.

AGÊNCIABRASIL. **SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia>. Acesso em: 08 out 2020.

AIEJI (2008). **Marco conceptual de las competencias del Educador Social**. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=148>

ANFOSSI, Aldo. Cabildos ciudadanos: a proposta popular chilena para uma democracia participativa. **Diálogos do Sul**, Chile, Santiago, 2019. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/brasil/61485/cabildos-ciudadanos-a-proposta-popular-chilena-para-uma-democracia-participativa>. Acesso em: 09 out 2020.

ANTUNES, Maria da Conceição Pinto. **A animação sociocultural e educação comunitária**. 2011.

ASC. Professora Verônica Müller é coordenadora regional na Dynamo International. **Assessoria de Comunicação Social**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25091:professora-veronica-mueller-e-coordenadora-regional-na-dynamo-international&catid=987&Itemid=220>. Acesso em: 05 nov 2020.

ASEDES, Asociación Estatal de Educación Social. **Documentos profesionalizadores**. Barcelona, 2007.

ASEDES. Asociación Estatal de Educación Social. La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional. **Revista de Educación Social**, 2011, vol. 13, p. 1-12.

ANZOLA NIEVES, Aurora. La corresponsabilidad como principio constitucional en Venezuela. **Cuestiones constitucionales**, n. 26, p. 3-29, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó/SC; Editora Livrologia, 2020.

BAULI, Régis Alan; MÜLLER, Verônica Regina. Evolução e perspectivas da normatização da profissão de educador social no Brasil. **Convergencias. Revista de educación**, v. 2, n. 4, p. 153-171, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008. 229 p.

BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade Líquida**, trad: Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5.346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 03/06/2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 jul 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 328/2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Apresentado pelo senador Telmário Mota em 01/06/2015.

BRAVIN, Rodrigo. **(Trans)Pensando a educação social** : os sentidos de ser (trans) educadora social. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

BRECHT, Bertolt. "O duplo compromisso de Bertolt Brecht" [tradução Haroldo de Campos]. in: CAMPOS, Haroldo de. **O arco-íris branco**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CACHO, Xavier Cacho Labrador; SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, Carlos; USURRIAGA, Jordi. Los nombres y los significados de la Educación Social. **Revista de Educación Social**, 2014, num. 19, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, audiência Pública de 08.12.2016 sobre a regulamentação da profissão de educador social, 2016. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8i1I3_uG-2c>. Acesso em: 15 jul 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação - Regulamentação da profissão de educador social - 03/05/2021, 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=o9qEZisB0cM>>. Acesso em: 21 mar 2021.

CAMORS, Jorge. Para "pensar y hacer" educación de personas jóvenes y adultas: aportes desde la pedagogía social .In: MÜLLER, Verônica Regina. (Org). **Pedagogia Social e Educação Social**: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda, 2017.

CARRERAS, Juan Sáez. Entrevista a la profesora Violeta Núñez. **Revista interuniversitaria**, Espana, Diciembre, p. 349-380, 2003.

CARVALHOSA, Susana Fonseca; DOMINGOS, Ana; SEQUEIRA, Cátia. Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária-GerAcções. **Análise Psicológica**, v. 28, n. 3, p. 479-490, 2010.

CASTELLS, Manuel; BORJA, Jordi. As cidades como atores políticos. **Novos estudos CEBRAP**, v. 45, n. julho, p. 152-166, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2º ed. Editora Paz e Terra, 2018.

CRBV, **Constitucion de la Republica Bolivariana De Venezuela**. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999.

DA CRUZ, A. C. F. **Dança e Educação Social**: relações estabelecidas no Projeto Renascer de Ivaiporã-PR. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Paula Marçal Natali. Ivaiporã, 2017.

DICIO. Comunidade. **Dicionário Online de Português**, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/comunidade/>>. Acesso em: 17 set 2020.

DIETZ, Karin Gerlach. **Educadores sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes**: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

DREZZADORE, Dario. **Cum-munus**: comunidade e poder imanente em Roberto Esposito. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Coimbra, 2014.

ESPIGA, Hernán; LÓPEZ, Walter; MORALES, Marcelo. Educación Social en Uruguay: apuntes para pensar la formación. **Revista Pedagógica**, n. 2, 2012.

ESPOSITO, Roberto. A primeira imunização é o direito. Entrevista com Roberto Esposito. Tradução; Luisa Rabolini. Instituto Humanitas UNISINOS, 2020. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598664-a-primeira-imunizacao-e-o-direito-entrevista-com-roberto-esposito>>. Acesso em: 08 out 2020.

ESPOSITO, Roberto. **Bíos**: biopolítica e filosofia. Torino: Einaudi, 2004;

ESPOSITO, Roberto. **Communitas**: origen y destino de la comunidadla ed.- Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

FERREIRA, Arthur Vianna in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul 2020.

FERREIRA, Helder; CASSIOLATO, Martha; GONZALEZ, Roberto. **Como elaborar Modelo Lógico de programa**: um roteiro básico. 2007.

FERNÁNDEZ, Xosé Cid. Intervenção Comunitária e Práticas de Inclusão. **Saber & Educar**, n. 14, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**, ed 4. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para libertação**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Bogotá; Editorial Gente Nueva, UNICEF, 1989.

FREIRE, Paulo, 1921-1997 **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1. **Número de denúncias sobre violência contra idosos aumenta 87% no Paraná durante a pandemia**. RPC, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/10/13/numero-de-denuncias-sobre-violencia-contra-idosos-aumenta-87percent-no-parana-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 08 out 2020.

GARCIA MOLINA, José. **Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social**. Barcelona: Gedisa, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas; Editora papiros, 1992.

GIULIANI, Fernando. Ley de Ciudades Comunes: oportunidades, retos y desafíos. In: Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. **Comuna, territorio y soberanía Epistemología insurgente para retejer lo social**. Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Caracas, 2021.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão. **Meta: avaliação**, p. 28-43, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo brasileiro, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Ed34, 2003.

JUNIOR, João Batista do Espírito Santo in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul 2020.

LAZZARI, Artur; MAZZARINO, Jane M.; TURATT, L. Comunidade: a busca de um conceito. **Espacios**, v. 38, n. 3, p. 4, 2017.

LE MOS, Carolina Teles. A (re) construção do conceito de comunidade como um desafio à sociologia da religião. **Estudos de religião**, v. 23, n. 36, p. 201-216, 2009.

LÉXICO. Comunidade. **Dicionário de Português Online**, 2020. Disponível em: <<https://www.lexico.pt/comunidade/>>. Acesso em: 17 set 2020.

LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges. A educação social de rua e os pressupostos educacionais freireanos. **Educare et Educare**, v. 03, n. 05, p. 117-123, Cascavel, 2015.

LIMA, Tatiane Delurdes de. **O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017

LOC. Ley Orgánica de las Comunas. **Gaceta Oficial N° 6.011**, el 21 de diciembre de 2010

LOCC. Ley Orgánica de los Consejos Comunales. **Gaceta Oficial N° 39.377**, 28 de diciembre de 2009.

LOPP. Ley Orgánica del Poder Popular. **Gaceta Oficial N° 6.011**, de 21 de diciembre de 2010.

LUZ, Lucas Henrique da. **Formação e Atuação de Educadores/as Sociais: a ação educativa com jogos e brincadeiras nos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos no município de Ivaiporã-PR**. (90 f.).Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá. Orientador(a): Prof. Dra. Paula Marçal Natali. Ivaiporã, 2017.

MACÊDO, Maria Joacineide de; BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. A luta pela cidadania dos meninos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: uma ideologia reconstrutora. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, p. 511-522, 1998.

MAGER, Miryam; *et al.* **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: EDUEM, 2011.

MARQUES, Marcelino. **Os novos paradigmas da educação social – atuação do educador social em Vila Velha-ES**: limites e possibilidades na Grande Terra Vermelha. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

MARTINS, Ernesto Candeias. A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola. **Educare educere**, p. 5-24, 2013.

MATOS, Manuel. **Da intervenção comunitária à mediação comunitária**. 2009.

MENDES, Eveline in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul 2020.

MOLINA, José García. **Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social**. Ed. Gedisa, 2003.

MORALES, Marcelo. El Educador Social: entre la profesión y la contingencia. In: MÜLLER, Verônica Regina (org.). **Pedagogia social e educação social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai**. Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016. p. 55-71.

Morales, Marcelo. **Hay educadores/as sociales en**, Arquivos AESMAR, Uruguai, 2021.

MORALES, Marcelo Pignatta et al. ¿ Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In: **4° Congreso Internacional de Pedagogía Social**. Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MÜLLER, Verônica Regina; BAULI, Regis Alan. Normatização da profissão do (a) Educador (a) Social: mitos e metas. **Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 2, 2017.

MÜLLER, Verônica Regina (2018). Ser criança: o direito à educação social e à vida em comunidade. Em: Ferrada, Donatila. (coord), **Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social** (pg. 123-136). Talca, Chile: Ediciones UCM, 2018.

MÜLLER, Verônica Regina in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul 2020.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social: Uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

MÜLLER, Verônica. Regina. A participação social e a formação política: Territórios a desbravar. Publicação: Dynamo Internacional- Street Work Training Institute. 2013.

NALLI, Marcos. Communitas/Immunitas: a releitura de Roberto Esposito da biopolítica. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 25, n. 37, p. 79-105, 2013.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos**. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Verônica Regina Müller). Maringá, 2016.

NIEVES, Aurora Anzola. La corresponsabilidad como principio constitucional en Venezuela. **Cuestiones constitucionales**, n. 26, p. 3-29, 2012.

NOAA. **Logic model development**. South Carolina, 2004.

NODAL, Chile: como funcionam os Conselhos Abertos que buscam organizar o descontentamento social. **Noticias de America Latina y el Caribe**, 2019.

NÚÑEZ, Violeta. Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. In: **Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**. 2007a.

NÚÑEZ, Violeta. In: HERNÁNDEZ FLORES, Gloria E. Debates educativos desde la pedagogía social: Entrevista con Violeta Núñez. **Perfiles educativos**, v. 33, n. 134, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000400012&script=sci_arttext >. Acesso em: 10/02/2021.

NÚÑEZ, Violeta. ¿ Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. **Propuesta educativa**, 2007b, no 27, p. 37-49.

NÚÑEZ, Violeta. Reflexiones acerca del lugar de la teoría en educación social, hoy. **Revista de**, 2011.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio**. Santillana: Buenos Aires- Argentina, 1999.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para Navegar en el nuevo milênio**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 2004.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma Educação Popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 223 p.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as Vivências e Experiências, Produzidas na Educação Social de Rua: Desvelamentos Pertinentes ao Educador**

Social de Rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva de; RODRIGUES, Patricia Cruzelino; MÜLLER, Verônica Regina. A prática educativa/social do antidestino: uma história, um conceito, uma posição. In: MÜLLER, Verônica Regina. (Org). **Pedagogia Social e Educação Social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil**, Volume 2. Uruguai e Argentina. Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda, 2017.

PEREIRA, Antonio. A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 125-144, 2011.

PEREIRA, Antonio. Afinal, quais os reflexos da contradição capital e trabalho na atividade de trabalho e formação do educador social?. In: MÜLLER, Verônica Regina (org.). **Pedagogia social e educação social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai**, Volume 2. Curitiba: Editora Appris Ltda, 2017. p. 85-110.

PEREIRA, Renata Carolina. **A CIDADE QUE FOI SALVA PELAS CRIANÇAS: PRÁTICA TEATRAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIREITOS VIOLADOS**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Verônica Regina Müller. Maringá, 2018.

PÉREZ-DE-GUZMÁN, Victoria; HERRERA, Juan Francisco Trujillo; PEÑA, Encarna Bas. La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, v. 11, n. 2, p. 632-658, 2020.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling; DE OLIVEIRA VOLPATO, Marcelo. **Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença**. LÍBERO. ISSN impresso: 1517-3283/ISSN online: 2525-3166, n. 24, p. 139-152, 2016.

PINTO, Anna Carolina Cunha. Precisamos repensar a comunidade: Esposito e a communitas – Anna Carolina Pinto. Revista Prosa Verso e Arte, 2020. Disponível em: < <https://www.revistaprosaversoarte.com/precisamos-repensar-a-comunidade-esposito-e-a-communitas-anna-carolina-pinto/>>. Acesso em: 11 out. 2020.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA. **Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente**, 2020. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/programas-sociais/pca-2> Acesso em: 01 jun. 2020.

R7. **Casos de violência e abuso sexual contra crianças aumentam 26% durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/casos-de-violencia-e-abuso-sexual-contra-criancas-aumentam-26-durante-a-pandemia-08072020>. Acesso em: 08 out. 2020.

RADOMSKY, Guilherme. Roberto Esposito: comunidade, biopolítica e imunização. **Política & Sociedade**, v. 16, n. 35, p. 459-473, 2017.

RECUERO, Raquel da Cunha. Comunidades Virtuais—uma abordagem teórica. In: Seminário Internacional de Comunicação, 5., 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.155-178, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008. Acesso em: 19 fev. 2021.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas:** expedições de experiências e reflexões em curso. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2014.

ROTGER, Antonio Petrus. Concepto de educación social. **Pedagogía social**, p. 21, 1997.

SAMBA, Simão João. **O processo da educação social nas instituições de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco em luanda:** a experiência dos “Candengues Unidos”. 260 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Fórum Social Mundial:** manual de uso. Madisom, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito, São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**, fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo, 1988.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 1996. Disponível em: <http://www.geocrocetti.com/msantos/tecnica.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SEMENT, Joan Maria. Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. **RES, Revista de Educación Social**, 2011, vol. 13.

SILVA, Roberto in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2001.

SIMÕES, Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita. **A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS INTRAFAMILIARES**. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá, 2020.

SIRVENT, Maria Teresa. **Educacao comunitária**. IICA Biblioteca Venezuela, 1984.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e Avaliação: Indicadores para Contextos Educativos Diversos**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2016.

TAQUETTE, Stella; BAIXINHO, Cristina Lavareda. A investigação qualitativa: integração nos diversos campos do conhecimento e nos cuidados de saúde. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 5e, p. 23-24, 2020.

TESKE, Ottmar in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul. 2020.

TREVISAN, Gabriela. Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores. **Saber & Educar**, n. 14, 2009.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. FERNANDES, Florestan. **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo, Ed. Nacional e Ed. da USP, 1998.

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos 3 anos. **Pátio Educação Infantil: Ano III, nº 08, jul/out., 2005. 16-20.**

TONUCCI, Francesco. **Francesco Tonucci: "As propostas das crianças são muito semelhantes às dos cientistas"**, Faro de Vigo, 2017. Disponível em: <https://www.farodevigo.es/galicia/2017/04/23/francesco-tonucci-propuestas-ninos-son-16301530.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul. 2020.

URUGUAY. **Ley 18.437**. Ley General de Educación, 13 de janeiro de 2009.

VIANA, Arthur in: UCZAI, Pedro. AO VIVO: Educadores sociais, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8thqbuEd068&t=3496s>>. Acesso 23 jul. 2020.

VISUS, Carlos Sánchez-Valverde. La educación social como educación para los derechos humanos. Educació social. **Revista d'intervenció socioeducativa**, 2016, no 64, p. 89-103.

VOLPINI, Carolina Rossato; NATALI, Paula Marçal; MÜLLER, Verônica Regina. Educação social e infância: atuação e formação profissional no projeto "brincadeiras com meninos e meninas de/e na rua". **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 203-213, 2015.

YAMAMOTO, Eduardo Yuji. A comunidade dos contemporâneos. **Galáxia (São Paulo)**, v. 13, n. 26, p. 60-71, 2013.