

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A FORMAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

LÉSLIE AMANDA DA SILVA

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**A FORMAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Dissertação apresentada por LÉSLIE AMANDA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: FABIANE FREIRE FRANÇA

MARINGÁ
2022

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

S586f

Silva, Lésle Amanda da

A formação dos/das profissionais da educação social : possibilidades da educação libertadora / Lésle Amanda da Silva. -- Maringá, PR, 2022.
144 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Freire França.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação social. 2. Educação - Direitos humanos. 3. Educador/a social. 4. Instituição assistencial. 5. Educação libertadora. I. França, Fabiane Freire, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

Marinalva Aparecida Spolon Almeida - 9/1094

LÉSLIE AMANDA DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL:
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fabiane Freire França (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Suzana Pinguello Morgado – UNESPAR - Campo Mourão - PR

Prof.^a Dr.^a Ercílla Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM

Prof.^a Dr.^a Najela Tavares Ujje - UNESPAR – Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Maringá, 30 de setembro de 2022

Dedico este trabalho aos seres mais importantes da minha vida: **meu pai, minha mãe, meu irmão, meus avós, meu marido, meus três filhos**: Ravi (meu raio de sol), Thor (meu baby pet) e meu Anjo (meu filho estrelinha).

OBRIGADA!

Sobre agradecer...

Agradecer no dicionário significa *reconhecer, render graças, manifestar gratidão*. Em uma pesquisa acadêmica, é o momento em que o/a pesquisador pode demonstrar sua **gratidão**.

Portanto, cabe a mim fazer juízo a esse momento!

Obrigada, meu **Deus**, Pai misericordioso, por todas as dádivas até aqui. Obrigada, simplesmente, por TUDO!

Obrigada, **Virgem Mãe Santíssima**, pela proteção e pela força que me deste durante essa jornada de ser mulher, negra, mãe, esposa e pesquisadora.

Obrigada, minha vida, meu esposo, meu melhor amigo **Diogo Almeida e Silva** por ser meu porto seguro. Meu parceiro de caminhada, de estudos e de sonhos! Minha eterna Gratidão por aceitar trilhar os caminhos da pesquisa ao meu lado, por ser minha fortaleza diante de tantos desafios que enfrentamos até aqui. Obrigada pelas madrugadas acordado ao meu lado, enquanto eu escrevia. Obrigada por ter paciência em meio ao desespero e ser tão afetuoso e generoso comigo. Eu te amo!

Obrigada, meu filho Pet **Thor**, por ser alegria diante os momentos de tristeza.

Obrigada, minha **estrelinha**, por mesmo que tenha sido breve, sua chegada trouxe luz e me tornou mais forte para continuar.

Obrigada, meu arco-íris, meu Raio de Sol, **Ravi Miguel**. Sua chegada veio junto com a pesquisa, aprendi a me tornar pesquisadora e mãe de uma forma inexplicável. Graças a você! Obrigada por ser meu maior motivo de luta por uma educação que vise a efetivação de direitos de crianças e adolescentes. Obrigada por me amar, mesmo quando eu não pude estar ao seu lado, por estar escrevendo. Obrigada por ser minha luz, meu caminho, meu aconchego, meu lar. Eu te amo meu pinguinho! Tudo é por você e para você!

Obrigada, **Mãe Alessandra Oliveira Pereira da Silva**, por sempre acreditar no meu potencial e confiar em mim! Por ser minha maior inspiração de vida, de ser humano e de mulher! Obrigada por todo esforço e dedicação para que eu pudesse chegar até aqui! Obrigada por ser forte e me criar para ser forte! Aprendi a lutar por direitos com você! E você tinha toda razão mãe: “No final DEU tudo certo!”. Eu te amo!

Obrigada, **Pai Edivaldo Francisco da Silva**, por ser meu maior orgulho! Por tanta proteção e cuidado. Obrigada por nunca medir esforços para que eu chegasse até aqui. Obrigada por ser minha coragem, mesmo quando eu tenho medo. Por ser meu equilíbrio, mesmo quando acredito que vou desabar. Você é incrível. Eu te amo!

Obrigada, Irmão, **Emanuel Ylan da Silva**, por ser um dos motivos por que cheguei até aqui. Decidir ir embora para estudar fora, foi a maior dor que já enfrentei, mas você deve se lembrar, que eu dizia: “É por você!”. E sim, Manuka, obrigada! Obrigada por ser minha inspiração, meu afeto, aconchego, carinho e diversão.

Obrigada, meus avós, **Maria, Alexandre, Marili e Verdivaldo**, vocês são sinônimos de força e coragem!

Obrigada aos meus sogros, **Maria e Manoel**, pelo apoio e abrigo nos dias difíceis.

Obrigada, **Prof. Dra. Fabiane Freire França**, mais conhecida como a “Melhor orientadora do Mundo”! Obrigada pela amizade construída durante essa jornada. Obrigada por sempre acreditar em mim, por ser apoio e segurança nos momentos de desespero. Por ser luz, quando passei por momentos de escuridão. Obrigada por ser essa mulher incrível, forte, empoderada e, principalmente, minha eterna gratidão por me acolher como orientanda, como amiga e como mãe. Obrigada por viver a pesquisa de mãos dadas comigo, por viver e chorar junto comigo cada momento da minha vida pessoal. Você é um ser humano que, com toda certeza, Paulo Freire teria prazer em tomar uma xícara de chá. Minha admiração é tua! Chegamos até o final de uma trajetória linda e repleta de liberdade. Obrigada!

Obrigada, **Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça**, meu pai de pesquisa na graduação. Obrigada por me mostrar que toda luta em prol de direitos é válida! Obrigada por ser meu incentivador e sempre acreditar que eu chegaria até aqui. Paiê, eu cheguei!

Obrigada, **Prof. Dra. Fabiana Carvalho**, pelo almoço dialógico antes da entrevista do mestrado. Obrigada por viver essa etapa ao meu lado!

Obrigada a todos/as **professores/as, mestres/as, doutores/as** que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Vocês foram fundamentais para os caminhos percorridos até aqui.

Obrigada aos meus amigos e minhas amigas de graduação e de vida, em especial **Keli Cristiane Gonçalves e Wellinton Carlos Silva** que vivenciaram ao meu lado toda jornada acadêmica, meus anseios, meus desejos, minhas conquistas, angústias e desafios. Vocês são a fortaleza e a esperança.

Obrigada aos meus amigos e minhas amigas do Seminário de Pesquisa, em especial **Laura, Andrea, Sérgio**. Obrigada por estarem ao meu lado, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

Obrigada ao **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura- GEPEDIC**, pelos círculos de diálogo e compartilhamento de conhecimentos.

Obrigada, **alunos e alunas**, que tive e tenho a honra de acompanhar. Obrigada por fazerem parte da minha construção enquanto ser humano e enquanto profissional. Eu amo cada um de vocês!

Obrigada, **Famílias LD PROF's**, pelas orações, compreensão e confiança.

Obrigada às minhas bancas de qualificação e defesa, às professoras **Ercília, Suzana, Najela e Solange**. Suas contribuições foram primordiais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Obrigada à **Instituição Assistencial, Gestores e Educadores/as Sociais** pelo aceite em participar dessa pesquisa.

No mais, antecipo meus agradecimentos a **Você leitor/a** que chegou até aqui pelo interesse em buscar uma educação em e para os direitos humanos que caminhe em direção a Liberdade!

Obrigada!

E no final tudo vai dar certo... (Mãe)

SILVA, Léslie Amanda da. **A FORMAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Fabiane Freire França. Maringá, 2022.

RESUMO

Para compreender a necessidade da prática educativa em entidades que se organizam por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), é preciso verificar como se organiza a formação dos/as profissionais que atuam na educação social, pois são esses/as, denominados “Educadores/as Sociais”, que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a formação de profissionais da educação social de uma instituição assistencial, a fim de promover reflexões e práticas pedagógicas que considerem a educação em e para os direitos humanos parte de uma educação libertadora aos sujeitos atendidos. Em vista disso, propomos responder a seguinte questão: como pensar em uma prática pedagógica que estabeleça uma relação com os direitos humanos e uma educação libertadora condizente com os pressupostos da educação social? Para atender ao objetivo e responder a questão norteadora deste estudo, realizamos um questionário *online* com adesão de seis educadoras/es sociais para ter acesso ao perfil e aceite de profissionais interessados/as na pesquisa. Propomos como instrumento metodológico a formação por meio dos círculos dialógicos com os/as educadoras/es que atuam na instituição e o acesso a uma *WebQuest* (WQ). Com os círculos dialógicos almejamos uma pesquisa ação participativa acerca dos desafios do cotidiano da instituição, para que ocorressem momentos de troca de experiências e fundamentação mediante conhecimentos teóricos e práticos, com foco nos documentos normativos que respaldam a profissionalização dos/as educadores/as sociais, bem como nos direitos contemplados pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). No decorrer da pesquisa, identificamos projetos de leis em tramitação desde o ano de 2009, que tratam da regulamentação da profissão de educador/a social e aguardam aprovação. A realização da coleta de dados se constituiu por uma abordagem quali-quantitativa, com referencial teórico embasado nos Estudos Culturais e Freirianos. Com os resultados da pesquisa, identificamos a necessidade de promover formação continuada para os profissionais da educação social, visto que há a ausência de conhecimento da própria construção da sua identidade profissional. Esperamos que este engajamento com a temática proporcione, ainda mais, perspectivas humanizadoras para educadores/as que atuam diretamente com sujeitos em vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação Social; Educador/a Social; Educação Libertadora; Educação em e para os Direitos Humanos; Instituição Assistencial.

SILVA, Léslie Amanda da. **TRAINING OF SOCIAL EDUCATION PROFESSIONALS: POSSIBILITIES OF LIBERATING EDUCATION.** 144 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Fabiane Freire França. Maringá, 2022.

ABSTRACT

In order to understand the need for educational practice in entities that are organized through the Service for Coexistence and Strengthening of Links (SCFV), it is necessary to verify how the training of professionals who work in social education is organized, as these are, called. “Social Educators”, who work directly with children and adolescents in social vulnerability. Thus, the present research has as its general objective to investigate the training of social education professionals in a care institution, in order to promote reflections and pedagogical practices that consider education in and for human rights as part of a liberating education for the subjects served. In view of this, we propose to answer the following question: how to think about a pedagogical practice that establishes a relationship with human rights and a liberating education consistent with the assumptions of social education? To meet the objective and answer the guiding question of this study, we carried out an online questionnaire with the participation of six social educators to have access to the profile and acceptance of professionals interested in the research. We propose as a methodological instrument the formation through dialogic circles with the educators who work in the institution and the access to a WebQuest (WQ). With the dialogic circles, we aim for a participatory action research about the daily challenges of the institution, so that moments of exchange of experiences and reasoning through theoretical and practical knowledge, focusing on normative documents that support the professionalization of social educators, as well as the rights contemplated by the Child and Adolescent Statute (ECA). In the course of the research, we identified bills in progress since 2009, which deal with the regulation of the profession of social educator and are awaiting approval. The accomplishment of the data collection was constituted by a quali-quantitative approach, with theoretical reference grounded in the Cultural and Freirean Studies. With the results of the research, we identified the need to promote continuing education for professionals in social education, since there is a lack of knowledge about the construction of their professional identity. We hope that this engagement with the theme will provide, even more, humanizing perspectives for educators who work directly with subjects in social vulnerability.

Key words: Social Education; Social Educator; Liberating Education; Education in and for Human Rights; Assistance Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vídeo convite	75
Figura 2 – Apresentação de <i>PowerPoint</i>	91
Figura 3 – Página Inicial na WQ	108
Figura 4 – Página Introdução na WQ	109
Figura 5 – Recurso audiovisual na WQ	109
Figura 6 – Página Tarefa na WQ	110
Figura 7 – Página Processos na WQ	111
Figura 8 – Página Avaliação da WQ	111
Figura 9 – Página Considerações Finais na WQ	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário Online referente ao objeto de pesquisa	73
Quadro 2 – Dados de Identificação dos/as participantes da pesquisa e religião com base nas respostas do questionário	75
Quadro 3 – Dados sobre a definição de gênero e orientação sexual, com base nas respostas do questionário	76
Quadro 4 – Dados sobre formação acadêmica e atuação com base nas respostas do questionário	76
Quadro 5 – Dados sobre a experiência profissional e situações de violência, com base nas respostas do questionário	77
Quadro 6 – Síntese dos Dados sobre a atuação dos/as educadores/as sociais com base nas respostas do questionário	79
Quadro 7 – Síntese dos Dados sobre as políticas públicas de acolhimento com base nas respostas do questionário	82
Quadro 8 – Síntese dos Dados sobre o interesse em estudos destinados a área de atuação com base nas respostas do questionário	83
Quadro 9 – Síntese dos dados referente a realização da formação (círculos dialógicos) com base nas respostas do questionário	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantil
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
- CLT – Consolidações das Leis Trabalhistas
- CTASP – Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
- DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDS – Educador/a Social
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQI+ – Lesbicas, gays, bisseuais, transexuais
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PL – Projeto de Lei
- PLS – Projeto de Lei do Senado
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
- SUAS – Sistema Único de Assistência Social
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- WQ – WebQuest

SUMÁRIO

1. MEMORIAL: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS	18
2. PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	23
2.1 Políticas públicas sociais no Brasil: a efetivação de direitos	24
2.2 Educação social e pedagogia social: fundamentos teóricos para compreensão da área	35
2.2.1 Quem é o/a pedagogo/a e/ou educador/a social?	41
2.2.2 A normatização da profissão de educador/a social e as relações de poder	47
2.3. A educação social como prática da liberdade e a busca por uma educação em e para os direitos humanos: contribuições de Paulo Freire	54
3. OS CAMINHOS DA PESQUISA: OLHARES POSSÍVEIS...	65
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	65
3.2 Ambiente da Pesquisa.....	68
3.3 O levantamento de dados: os instrumentos da pesquisa em meio a pandemia da covid-19	71
3.3.1 Sobre o Questionário Aplicado	71
3.4 Participantes da Pesquisa: os atores sociais	74
3.4.1 Perfil dos/as Participantes da Pesquisa	75
3.5 As (entre)linhas da pesquisa: um relato sobre o levantamento de dados	86
3.6 Os círculos dialógicos como possibilidade de uma educação como prática da liberdade: propostas de formação em WebQuest	92
3.6.1 Primeiro encontro : a importância de construir um papel social	94
3.6.2 Segundo encontro: crianças e adolescentes acolhidos: traumas e afetos.....	95
3.6.3 Terceiro encontro: quem somos? o que pensamos? por que lutamos?.	96
3.6.4 Quarto encontro: o ECA em ação!	96
3.6.5 Quinto encontro: a educação libertadora como proposta	97
3.7 Procedimentos para a análise de dados: as técnicas utilizadas	98
4. ENGAJAMENTO DA PESQUISA: ANÁLISES DIALÓGICAS DE UMA REALIDADE POSSÍVEL	100
4.1 Conhecimento Profissional: a busca por identidade	100
4.2 Necessidade de Formação: um direito a ser adquirido	103
4.3 Os círculos em WebQuest	107
5. CONSIDERAÇÕES DIALÓGICAS: UMA TRAJETÓRIA DE LIBERDADE	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	133

Anexo 1 - Projeto de Lei Nº 5.346 de 2009	133
Anexo 2 - Projeto de Lei do Senado Nº 328 de 2015	135
Anexo 3 - Projeto de Lei do Senado Nº 2.941 de 2019	136
Anexo 4 - Projeto de Lei Nº2.676 de 2019	137
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo 6 - Carta de Autorização da Instituição	141
Anexo 7 - Carta de Aceite da Instituição	142
Anexo 8 - Parecer da Comissão de Ética	143

1. MEMORIAL: CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

Se, na verdade, não estou no mundo para, simplesmente, a ele me adaptar, mas para transformá-lo (FREIRE, 2000, p. 33).

Quando iniciei o mestrado na Universidade Estadual de Maringá- UEM, me questioneei muitas vezes sobre qual seria meu objetivo social enquanto pesquisadora. Costa (2002, p. 150) ressalta que a “pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia”, e, por concordar com tal afirmação, hoje posso afirmar que minhas reflexões foram oriundas de muito diálogo e estudo até a escolha do meu tema. Estudar a educação social e a formação dos/as profissionais dessa área exigiu coragem, rigor e método. Ousadia? Pois bem, mulher, negra, trabalhadora, esposa e mãe. Não há nada mais ousado frente a um sistema que diariamente tentava (e tenta) nos oprimir.

Não conheci a Educação Social e a Pedagogia Social na graduação, encontrei-as a partir do momento que decidi compreender e viver os estudos freirianos. O interesse pela temática se deu durante o primeiro contato com a minha orientadora de pesquisa, que me apresentou os ensinamentos de Freire (2018b) propostos na obra “Pedagogia da Autonomia”.

No primeiro dia de orientação do mestrado me senti acolhida em meus interesses e autonomia de estudos. Conheci, por intermédio de minha orientadora, Zilda Ferreira Leandro, que havia feito sua passagem, e foi uma das coordenadoras do Centro de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - *Campus* de Campo Mourão. Esse diálogo impulsionou ainda mais o meu desejo e a necessidade de transformar a realidade social a qual cresci e vivi enquanto acadêmica de graduação. Se materializou quando compreendi que, para entender e estudar a educação social, deveria caminhar mais adiante e, como profissional da área da educação, vivencio a impraticabilidade dos sistemas normativos que regem os direitos do ser humano e a desvalorização dos/as profissionais.

A graduação em Pedagogia (também realizada na UEM) me possibilitou participar de um projeto de extensão, entre 2015 a 2017, em que estagiei

voluntariamente em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Cianorte-PR. Estive em contato com as crianças e adolescentes que frequentavam o local no contraturno escolar. Era na instituição que tomavam café da manhã, almoçavam, tomavam o lanche da tarde e muitos jantavam antes de retornarem para suas famílias, sejam elas biológicas ou adotivas.

Não tive contato com os/as educadores/as sociais que atuavam na entidade, porém, em contato com as crianças e adolescentes, vivenciei suas inquietudes e aflições, além de ouvir relatos sobre vivências sociais, preenchidas de revolta, medo, e perdas.

O projeto chegou ao fim e, ainda por procurar respostas, recebi o convite para atuar como estagiária em um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) do mesmo município. Decidi deixar meu emprego como professora em uma instituição privada de método japonês e seguir a jornada que havia escolhido para minha vida: a luta pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

No CAPSi, aprendi a olhar o humano e a compreendê-lo. Aprendi que somos sujeitos de nossa própria história, mas, para isso, é preciso, como bell hooks¹ (2017) nos fala, “transgredir”. Aprendi que a nossa própria libertação, muitas vezes, depende de quem está ao nosso lado. Que é preciso coragem para lutar, para amar e para se libertar de nossas próprias aflições e medos. Aprendi que o sistema oprime, aliena, exclui e a maioria são pobres, negros/as, indígenas, mulheres, comunidades LGBTQIA+.

Cada criança e adolescente que atendi, durante essa trajetória, me fez chegar até aqui e encontrar meu objetivo social em realizar essa pesquisa. Compreendo que sozinha não consigo romper as barreiras impostas, mas as lutas pela efetivação dos direitos desse público pertencem àqueles que estão diariamente em busca da sua realização.

Dessa forma, não bastava apenas analisar as vivências de crianças e adolescentes que frequentavam a instituição assistencial na qual estagiei, mas entender como era realizada a formação de profissionais que atuam(vam) com esses indivíduos.

¹ Gloria Jean Watkins, conhecida como bell hooks, utiliza a letra minúscula em seu pseudônimo pois explica a importância de enfatizar seus escritos e não sua imagem social. O apelido escolhido pela autora é uma homenagem aos sobrenomes de sua mãe e sua avó.

Leituras realizadas como as de bell hooks (2017), França (2016), Louro (2000), Freire (2019), entre outras fontes, como o documentário “O caso Gabriel Fernandez”, a série “Anne with an E”, da Netflix, e filmes como “Como estrelas na terra” e “Escritores da liberdade” impulsionaram os primeiros estudos. A opção dos Estudos Culturais, como abordagem teórica, me possibilitou caminhar pela interdisciplinaridade e analisar as relações de poder pertencentes à constituição da nossa própria identidade.

Pensar na formação dos educadores e das educadoras sociais é refletir sobre a necessidade de que profissionais que atuam na educação social precisam estabelecer uma relação com a educação em e para os direitos humanos. A educação libertadora defendida por Freire (2019) é aquela que garante ao oprimido fazer parte de uma pedagogia, pedagogia essa que liberta e está diretamente relacionada à proposta de uma educação em direitos humanos.

O recorte temporal escolhido para a realização da revisão de literatura relacionada à temática, se deu no período de 2009 a 2021, em que os projetos de leis sobre a regulamentação da profissão de educador/a social se encontram em tramitação. Nesse sentido, por meio das leituras e análise dos dados levantados, destacamos Pereira (2016; 2019), ao abordar o Projeto de Lei da Câmara Federal nº 5346/2009 (BRASIL, 2009) (Anexo 1), e o Projeto de Lei do Senado Federal nº 328/2015 (BRASIL, 2015) (Anexo 2), ambos apensados no Projeto de Lei 2941/2019 (BRASIL, 2019b) (Anexo 3), que tratam da regulamentação da profissão de educador/a social e que aguarda aprovação até o presente momento.

Ao realizar as leituras dos documentos supracitados, verificamos que a formação proposta para a atuação do/a educador/a social é apenas em nível médio. O que é preocupante, visto que é esse/a profissional que atende crianças e adolescentes em situação de violação de direitos.

Ao dialogarmos sobre a formação dos/as educadores/as sociais que atuam em entidades beneficentes, sentimos a necessidade de entender sobre o contexto da educação social e como essa se constituiu como ciência. Pereira (2016) pontua que a educação social é um campo de conhecimento “teórico-prático, multirreferencial”, que atua em diferentes contextos sociais, como, por exemplo, em instituições de acolhimento. A ciência dessa educação é chamada de Pedagogia Social. O autor explica que a Pedagogia Social “[...] é uma educação que procura

atender todos aqueles que estão ou se encontram em processo de exclusão social, conhecidos como vulneráveis, assistidos, desfiliaados” (PEREIRA, 2016, p. 1296).

De acordo com Azevedo (2019), a pedagogia social age como ciência, pois trata de critérios e paradigmas das teorias e metodologias da educação. No Brasil, a Pedagogia Social começou a ter destaque a partir da década de 1960, com Paulo Freire (1921-1997), que discutiu em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1975) teorias de educação popular. A educação libertadora é retratada na atuação da Pedagogia Social e, de acordo com Santos e Paula (2014), se faz necessário destacar que essa área da educação busca discutir o atendimento a todas as pessoas em condição de vulnerabilidade social, independente de classe social e condições financeiras. O que é também fundamentado por Silva (2016), ao conceituar a Pedagogia Social e sua relação com o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

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

Para tanto, como objetivo geral, propomos investigar a formação de profissionais da educação social de uma instituição que atende crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade,² a fim de promover reflexões e práticas pedagógicas que considerem a educação em e para os direitos humanos parte de uma educação libertadora aos sujeitos acolhidos. Esse objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: compreender os estudos dedicados à Educação Social e a Pedagogia Social, analisar os desafios que encontram as instituições sociais em relação à formação dos profissionais e promover uma formação continuada aos profissionais da área, por meio de círculos dialógicos destinada à entidade situada no município de Cianorte-PR.

Nesse sentido, a pesquisa está organizada da seguinte forma: a primeira seção refere-se a presente introdução “Memorial”, a segunda seção intitulada como *Pedagogia Social e Educação Social: contribuições teóricas frente às políticas públicas sociais e a busca por uma educação de e para os direitos humanos* está subdividida subseções e objetiva apresentar as abordagens teóricas oriundas de uma pesquisa de estado da arte, que apresenta a compreensão da pedagogia

² A autorização da instituição encontra-se no Anexo 6.

social, educação social e as políticas públicas destinadas para a efetivação de direitos sociais³, citados no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988.

Na terceira seção, *Os caminhos da pesquisa: olhares possíveis*, é realizada a apresentação da metodologia da pesquisa para a construção da pesquisa. Dividimos as subseções com os dados referentes à instituição que a pesquisa é desenvolvida, instrumentos utilizados para a coleta de dados, estratégias diante da pandemia da COVID-19, a organização dos encontros de formação por meio dos círculos dialógicos e a metodologia *WebQuest (WQ)* e os procedimentos para a realização da coleta de dados.

A quarta seção, *Engajamento da Pesquisa: análises dialógicas de uma realidade possível*, reúne as análises realizadas mediante o questionário aplicado, quanto à formação presencial do primeiro círculo dialógico realizado e o uso da WQ. Os resultados foram organizados em três categorias intituladas como: *Conhecimento Profissional: a busca por identidade*; *Necessidade de Formação: um direito a ser adquirido* e *Os círculos em WebQuest*.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos e problema da pesquisa, além de propor uma reflexão frente a continuação da pesquisa, pois é profícua a escuta qualificada de profissionais das instituições de acolhimento e com a realização de grupos de estudos (círculos dialógicos), formação continuada em Direitos Humanos, acerca de temas geradores, com o objetivo de oportunizar “[...] o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (FREIRE, 2020, p. 13).

Acreditamos que os caminhos até aqui se dedicaram em auxiliar, analisar e proporcionar uma mobilização social em prol dos direitos humanos e da educação libertadora proposta por Paulo Freire. Caminhar por trilhas investigativas durante a pesquisa, como afirmado por Costa (2002), é viver a pesquisa, e pesquisar é uma tarefa social. Dessa forma, falar sobre a pedagogia social, educação social e políticas públicas sociais é uma forma de luta e de LIBERDADE!

Sejamos LIVRES!

³ Os direitos sociais aqui mencionados, serão apresentados na subseção 2.1.1.

2. PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”. (Boaventura de Souza Santos, 1999, p. 60).

Nesta seção, são abordadas as contribuições teóricas em relação à Pedagogia Social e à Educação Social⁴. Se faz necessário essa exposição inicial para compreendermos a constituição da Pedagogia Social e seu lugar de atuação, bem como, quem são os/as profissionais que trabalham nessa área e quais seus objetivos frente às políticas sociais de direitos humanos referente às crianças e adolescentes que se encontram em condição de vulnerabilidade social.

Esta seção está dividida em três subseções, a primeira tem como propósito apresentar, a partir das análises teóricas e legislativas, as políticas públicas sociais que contribuíram diretamente para a Educação Social e para as tramitações do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n. 5346/2009 (BRASIL, 2009), e o Projeto de Lei do Senado n. 328/2015 (BRASIL, 2015) que dispõe sobre a regulamentação e a normatização da profissão de educadores e educadoras sociais.

Na subseção seguinte, é proposta uma análise conceitual da Educação Social e Pedagogia Social, bem como a explanação sobre o/a profissional da educação social, sua área de atuação e a necessidade de uma formação específica para garantir o exercício de sua atividade com sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social.

Na última subseção, abordamos as contribuições dos referenciais teórico metodológicos de Paulo Freire (2018a; 2019; 2020) para a promulgação da Educação Social. Com o ideal de uma educação libertadora proposta por Freire (2018a; 2019), buscamos tratar esse ideário de educação como uma possibilidade

⁴ A Pedagogia Social é considerada a Ciência da Educação Social.

para Educadores e Educadoras sociais inserirem a educação em e para os direitos humanos na prática pedagógica nas instituições de acolhimento.

Essa seção não é escrita apenas para acadêmicos/as e pesquisadores/as, pois propõe, em uma linguagem acessível, contribuições teóricas necessárias para que possamos compreender a função social dessa pesquisa e poder atingir a todos e todas que buscam uma sociedade mais justa e lutam para a garantia dos direitos humanos.

2.1 Políticas públicas sociais no Brasil: a efetivação de direitos

Esta subseção aborda as políticas públicas sociais no Brasil, com o objetivo de compreender sua função para a garantia de direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, em relação aos direitos sociais que nela são estabelecidos. Torna-se imprescindível expormos a análise de documentos oficiais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), destinados à educação e à relação com a sociedade econômica, para melhor entendermos o cenário político que originou as políticas sociais para a educação em espaços não-escolares.

Graciani (2014) afirma que não é possível pensarmos sobre a construção e elaboração de políticas públicas sociais na área da educação sem vinculá-las à sociedade, às políticas e às reformas do Estado. As reformas ocorridas no Brasil, desde os anos de 1990, não tiveram viés social, trouxeram a modernização conservadora com o advento do neoliberalismo, após o Consenso de Washington, que ocorreu em 1989 nos EUA. Conforme nos é apontado também por Batista (1994 p. 11):

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas.

Com a crescente lógica do capitalismo, o Brasil retrocedeu em âmbito social, pois, no centro da reforma, prevaleceu o capital e a classe dominante. Nesse sentido, a desigualdade social se ampliou de forma significativa e, por não haver preocupação em estabelecer políticas sociais, gerou a exclusão de grupos minoritários⁵.

A própria hegemonia neoliberal propicia a obtenção de lucros, ou seja, cortes de benefícios sociais. O interesse pelo cunho capital de mercado, desresponsabiliza o estado e passa a responsabilidade social para a sociedade. Após o Consenso de Washington,

[...] os resultados do neoliberalismo na América Latina, apesar dos esforços dos meios de comunicação em somente mostrarem os aspectos considerados positivos, não podem deixar de ser mencionados como modestos e limitadores, uma vez que houve um aumento crescente e significativo da miséria e da exclusão social e altas taxas de desemprego, tensão social e graves problemas nas áreas de saúde e educação nos países que adentraram com sofreguidão neste modelo neoliberal como é o caso do México e da Argentina, para não citar outros que caminham para bancarrota, dados os riscos de colapso cambial que estão fragilizando, como é o caso do Brasil (GRACIANI, 2014, p. 194).

Ocorreu em 1990, na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esse compromisso assumido, frisou que “toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990, p. 1). Segundo Menezes (2001), os países que participaram da conferência, inclusive o Brasil, foram incentivados a elaborar Planos Decenais, contemplando as diretrizes e metas tratadas na Declaração. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação para todos, de 1993 a 2003 (BRASÍLIA, 1993).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) trouxe, ainda mais alarmante, o domínio de instituições internacionais e o controle da educação de interesse neoliberal. No tópico 1.3 da Declaração é proposta como estratégia a definição de políticas para a melhoria da educação básica. Ao citar a educação não-formal, o documento aponta que:

⁵ Termo utilizado para designar grupos que por preconceito de raça, cor, classe social, gênero, etnia, são excluídos da sociedade e possuem direitos violados.

21. [...] Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. [...] Para satisfazer as necessidades educacionais de grupos que não participam da escolaridade formal, fazem-se necessárias estratégias apropriadas à educação não-formal. Estas incluem e transcendem os aspectos já mencionados, e podem ainda conceder especial atenção à necessidade de coordenação com outras formas de educação, o apoio de todos os parceiros envolvidos, os recursos financeiros permanentes e a plena participação da sociedade [...] (UNESCO, 1990, p. 11).

As políticas educacionais financiadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, são influenciadas por essas instituições em relação aos indicadores, isto é, a importância do ensino está nos índices que são apresentados. De acordo com Graciani (2014), isso acaba por ocasionar baixos índices de aprendizagem dos/as alunos/as e a pouca valorização na formação do/a profissional docente.

Compreendemos que as diretrizes estratégicas provindas de uma política neoliberal requerem características próprias, como as políticas de assistencialismo, políticas compensatórias, privatizações de serviços públicos necessários para a população, com o discurso de apoio e corte de gastos. Isso demonstra, cada vez mais, as injustiças sociais, e o Estado transfere a responsabilidade de garantir os direitos fundamentais das pessoas para o setor privado, o terceiro setor⁶ e a sociedade civil com o apoio dos financiadores externos.

Dessa forma, é importante abordarmos as políticas públicas sociais para a educação, com o intuito de estabelecermos uma relação com a Pedagogia Social e analisarmos os desafios que são propostos para a formação e atuação dos/as profissionais da área, em meio a uma sociedade desigual.

Compreendemos que a política é a ação do Estado frente às demandas sociais, sua atuação pública garante a participação da sociedade na tomada de decisões. A educação, como política pública social, é direito de todos e todas e as políticas educacionais almejam que os direitos que lhe são assegurados sejam colocados em prática.

⁶ “[...] conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam a fins lucrativos, e, por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais” (SANTOS BOAVENTURA, 2001:13)

O termo política sofreu transformações, atualmente seus estudos são denominados como *ciência do Estado*, *ciência política*, entre outros. Como forma de regulamentação social, atua como instrumento de entendimento entre os conflitos gerados em uma democracia, entretanto, Nogueira (2001) afirma que a política não se remete a tudo que é bom, mas se relaciona ao poder, à autoridade, aos interesses, às ambições, às forças e à persuasão, às armas e legislações, ao afeto e às repressões. A política

[...] é um campo de luta, uma câmara que amplifica e viabiliza a disputa pelo controle dos mecanismos de comando e opressão, a ponto mesmo de muitas vezes levar os interesses à hostilidade, ao choque aberto, à guerra. Não é difícil concordar com a máxima de Clausewitz: 'a guerra nada mais é do que a continuação das relações políticas com o acréscimo de outros meios' (NOGUEIRA, 2001, p. 26).

Por gerar conflitos e contradições, a política permite a formação de contra poderes e a luta pela cidadania. Pereira (2008, p. 91) afirma que “é por meio da luta política que a cidadania se amplia e amadurece”. O amadurecimento da cidadania permite que a dimensão social se torne ainda mais valorizada, e é por intermédio dos conflitos gerados por uma sociedade política que a organização social se torna possível.

A política como política pública refere-se à participação do povo nas decisões da sociedade e suas demandas, e o papel do Estado é fundamental para essa efetivação. Entretanto, por se tratar de algo público, significa que “[...] a política pública não é só do Estado, visto que, para a sua existência, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal” (PEREIRA, 2008, p. 94).

As políticas públicas representam um sistema de ações públicas que visam realizar ações, preventivas ou corretivas, por meio de objetivos e estratégias de atuação. É válido ressaltar que estas ações devem corresponder aos direitos assegurados constitucionalmente ou reconhecidos por parte da sociedade e/ou poderes públicos, sendo assim, a educação é um direito universal e, para assegurá-la e promovê-la, está inserida na Constituição Federal de 1988 como uma das políticas públicas sociais.

Políticas públicas, de acordo com Garcia (2016, p. 14), “[...] é o conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo estado diretamente ou indiretamente [...] que visam assegurar determinado direito de cidadania”. As políticas públicas devem corresponder aos direitos assegurados constitucionalmente, como, por exemplo, o direito à educação e à moradia. Entretanto,

[...] as políticas públicas também podem ser consideradas como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam da sociedade. [...] Podemos afirmar que política pública representa um sistema de decisões públicas que busca realizar ações, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, mediante a definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (GARCIA, 2016, p. 14).

A eficácia de uma política pública dependerá de cada sociedade, sendo que cada uma passa por modificações e diferentes processos de implementação. É importante destacarmos que a participação social, muitas vezes, é até assegurada por lei, por isso é de suma importância que a sociedade participe ativamente por meio de conselhos e audiências públicas em prol da implantação de novas políticas públicas. A política (pública) social é um tipo de política pública que visa garantir aos cidadãos os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Estabelecido constitucionalmente, é dever do estado garantir a toda população os direitos sociais e exercer a função de planejar e implementar políticas sociais e assegurá-las de acordo com o que está previsto em lei. No art. 193, do mesmo documento, é garantida a participação nos processos de formulação, controle, monitoramento e avaliação dessas políticas (BRASIL, 1988).

As políticas sociais atuam na redução das desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade. É válido ressaltar, nesse contexto das políticas públicas sociais, que a educação como direito fundamental a todos os seres humanos

também é contemplada nos artigos 205-214 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), como argumenta Cabrera e Domingues (2012, p. 44):

Por mais que o Estado tenha planos de terceirizar suas responsabilidades, fica evidente que foi a partir da Constituição Federal de 1988, que foram estabelecidos os direitos sociais os benefícios de igualdade, principalmente dentro da educação, deixando em evidência em seus artigos 205-214, que a educação é um 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..

As políticas sociais estão relacionadas à dinâmica da sociedade, a partir dos interesses e diferentes relações sociais existentes. Para Piana (2009), no Brasil, essas políticas estão no centro da disputa econômica, desde a inserção do país em um mundo globalizado, o que tornou-o dependente de determinações postas por organismos internacionais e desencadeou o aumento de desigualdades sociais.

Dessa forma, Höfling (2001) explica que as políticas sociais se referem,

[...] a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

A luta pela implantação de políticas públicas sociais é resultado de um sistema capitalista que, cada vez mais, evidencia as desigualdades sociais e as exclusões de populações ditas minoritárias.

Defensores do liberalismo econômico, como Adam Smith (1723-1790), Hayek (1899-1999), entre outros, acreditam que os problemas econômicos são de responsabilidade da sociedade, com interferência secundária do Estado, isto é, cabe à população optar pelo sucesso ou fracasso, por meio de esforços individuais competir com o domínio do livre mercado.

Aqui vale uma ressalva, se torna um equívoco afirmar que os indivíduos possuem a liberdade de escolher entre seu sucesso ou fracasso, já que, em uma sociedade capitalista, educação, saúde e outros direitos fundamentais são tratados

como mercadorias e as conquistas por esses direitos, mesmo previstos por lei, são oriundas de lutas e movimentos sociais para sua efetivação. Em relação a isso, Becker (2014, p. 6) argumenta:

No entanto, utilizar-se do discurso de que no sistema de concorrência, há a possibilidade de escolhas e que os sujeitos por meio de seus esforços individuais é que conseguem melhorar suas condições materiais e sociais de existência, faz com que os próprios sujeitos se considerem os únicos responsáveis por estarem nas condições em que se encontram, tornando-os passivos em relação ao questionamento das reais causas que resultaram as suas condições.

O Estado de Bem Estar Social, fundado no começo do século XX, proporcionou maiores investimentos em serviços públicos. Com as mudanças provindas pelas revoluções industriais, uma nova organização de acúmulo de capital, segundo Becker (2014), inicia a implantação de uma nova conjuntura política, que supre as necessidades dessa nova sociedade, que passou de um modelo fordista para uma acumulação e produção flexível. Nesse contexto, o Estado atuaria por meio de políticas sociais e quando os setores do mercado não atendessem às demandas da sociedade, iniciaria o processo de implantação do neoliberalismo.

As formas de organização que o Estado capitalista assumiu, no decorrer da história, conforme pontua Engels (2002), são necessárias à medida que a sociedade avançou no que se refere ao desenvolvimento econômico, o que tornou o Estado responsável pelas divisões de classes entre a sociedade. Lênin (1975, p. 138) argumenta que “o estado é uma máquina destinada a manter o domínio de uma classe sobre a outra”, ou seja, garantir que a burguesia permaneça como dominante.

Como resultado dessa disputa entre as classes, as políticas públicas sociais atuam diretamente nos embates das forças sociais. Sobre a relação das políticas sociais com o Estado neoliberal, Vieira (2001) pontua que as políticas sociais atendem os indigentes,

[...] ou seja, aqueles que não tem condições de gerar a mínima renda que se atende-se como forma de política social. Mas isso não é política social, política social não é um serviço de distribuição de sopa, de distribuição de leite; política social é uma estratégia governamental de intervenção. Os serviços sociais vêm se transformando em mercadorias, eles devem ser vendidos: assim

deve ser vendida a saúde, deve ser vendida a educação, etc... os serviços sociais são desmontados e vendidos (VIEIRA, 2001, p. 24).

Höfling (2001) ainda complementa que, no sistema econômico neoliberal, é proposto que o Estado divida as responsabilidades com o setor privado, o que estimula a sociedade competitiva. Portanto, mesmo que a configuração do modo de produção tenha se modificado, o interesse em acúmulo de capital só tomou outras formas.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi um ganho no que diz respeito aos parâmetros de equidade e direitos sociais. Proporcionou a luta por direitos universais, obteve conquistas nos campos da educação, saúde, assistência, previdência social, lazer, trabalho, maternidade, infância, segurança, entre outros que são assegurados nos artigos 6 ao 11, do Capítulo II, do Título II - “Dos direitos e garantias fundamentais”.

Em toda a história brasileira, as políticas sociais foram tratadas de forma isolada. Com a Constituição, esse reconhecimento foi possível, entretanto, ainda verificamos desrespeitos à sociedade, e a ineficácia das garantias de direitos fundamentais. Com a regulamentação da Lei nº 8.069 de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente –, a Educação Social ganhou maior relevância, pois democratizou o ensino e afirmou os direitos das crianças e adolescentes. Dentre eles, a Lei n. 8742 de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social –, que resultou de uma ampla mobilização de diferentes segmentos da sociedade, a busca por direitos e defesa de populações mais vulneráveis com a implantação de novas políticas públicas foram possíveis (PIANA, 2009). Não podemos deixar de frisar que o desrespeito a esses documentos, por parte governamental, tem possibilitado o descaso com populações mais pobres e políticas sociais de cunho assistencialista.

Com a Lei 10.172 de 2001, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), os Estados e Municípios deveriam elaborar seus Planos de Educação. É nesse período que, de acordo com Cabrerias e Domingues (2012), foram criadas políticas de acesso, como o Bolsa Família, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Se políticas públicas são ações, programas desenvolvidos pelo Estado, as políticas públicas educacionais são referentes à educação. Oliveira (2010) explica que

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A educação só é escolar quando é delimitada por um sistema oriundo de políticas públicas. Nesse sistema, a escola funciona como comunidade, articula as partes distintas entre alunos/as, professores/as, servidores/as, familiares, comunidade e Estado. Portanto,

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Com a crescente lógica do capitalismo, o Brasil retrocedeu em âmbito social, pois no centro da reforma prevaleceu o capital e a classe dominante. Nesse sentido, a desigualdade social se ampliou de forma significativa, e por não haver preocupação em estabelecer políticas sociais, gerou a exclusão ainda maior de grupos "minoritários".

Compreendemos que as diretrizes estratégicas provindas de uma política neoliberal trazem características próprias, como as políticas de assistencialismo, políticas compensatórias, privatizações de serviços públicos necessários para a população, com o discurso de apoio e corte de gastos. Höfling (2001, p. 39) explica que:

[...] o estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles, que, em função de sua 'capacidade e escolhas individuais' não usufruem do progresso social.

A atuação das políticas educacionais é suficiente nesse contexto de capital, pois a educação ainda é tratada como mercadoria, o que prejudica a efetivação e garantia dos recursos destinados para tal campo. A realidade brasileira é construída

por uma sociedade desigual e heterogênea, como afirma Höfling (2001), e, portanto, a política educacional deve:

[...] desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos significativos do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada (HÖFLING, 2001, p. 40).

Concordamos que as políticas públicas educacionais visam a garantia dos direitos sociais destinados à educação, em prol da justiça social, da equidade, pelo princípio da liberdade e igualdade. A educação como uma política pública social atua na concretização de direitos sociais, portanto, não se volta apenas para necessidades meramente biológicas dos sujeitos, mas compreende que o ser humano é um ser social e, por consequência, dotado de dimensões emocionais, cognitivas e capacidades de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes dimensões.

Para o capital, de acordo com Freire (2018a), a pessoa humana, o ser social é apenas coisa. Para os opressores, o dinheiro é a medida de todas as coisas e, o lucro, o objetivo principal. E é assim que se apropriam da educação como instrumento de seus interesses. Para romper essa opressão imposta, os/as oprimidos/as necessitam de libertação em comunhão, isto é, não atuar isoladamente, mas, como é afirmado por Mészáros (2008), atuar como indivíduos sociais. Em vista disso, a participação dos/as oprimidos/as se torna primordial em um sistema que se diz democrático, como no Brasil, já que, de acordo com Freire (2020, p. 20), não é possível

[...] dar aulas de democracia e ao mesmo tempo considerarmos como 'absurda e imoral' a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.

Na medida em que se retiram cada vez mais os/as oprimidos/as da sociedade, a educação libertadora tem como objetivo expulsar a sombra da opressão de forma consciente e, então, visa respeitar todos os indivíduos como pessoas sociais.

A implantação e efetivação dessas políticas educacionais, com o objetivo de garantir o acesso à educação e como direito político público subjetivo, tem a função de atingir grande parte da sociedade. Nesse viés, se torna necessário repensar e ampliar os espaços escolares, como é o caso do terceiro setor, que, para Souza (2019), atua conjuntamente com os espaços não formais, ou seja, instituições adaptadas para a realização de atividades direcionadas a grupos sociais que se encontram em vulnerabilidade. Sobre isso é explicado que

[...] a dimensão pedagógica nesses espaços pode ser visualizada na sua capacidade de promover educação para a cidadania, responder a questões de integração e inclusão social dos sujeitos que estejam afastados por diversas circunstâncias (LIBANIO; MORGADO, 2019, p. 295).

É no cenário da criminalidade, do desemprego, das drogas, da vulnerabilidade social e de outros fatores que promovem a evasão escolar e atingem diretamente crianças e adolescentes. que a educação e a pedagogia social atuam como prática social, com o objetivo de construir e possibilitar a esses indivíduos a consciência crítica da realidade e a luta por garantias de direitos sociais.

Libanio e Morgado (2019, p. 296) argumentam que o trabalho com a pedagogia social emerge da necessidade de enfrentarmos situações como “[...] pobreza, marginalidade, consumo de drogas, abandono, indiferença social, abuso sexual, rejeição escolar e familiar”.

Com a conquista dos direitos sociais via processo de redemocratização na década de 1980, as doutrinas de proteção integral sofreram alterações em relação ao que era proposto pelo Código de Menores⁷. O artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil define que,

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

⁷ Explanado na subseção 2.2.

Nesse sentido, na subseção seguinte, percorremos os caminhos da educação e da pedagogia social, identificando sua atuação em espaços não-escolares e na busca pela garantia de direitos sociais a crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade social. Apresentamos, ainda, as contribuições teóricas acerca de ambos os termos e, então, a relevância de pesquisas nessa área.

2.2 Educação social e pedagogia social: fundamentos teóricos para compreensão da área

A educação brasileira tem como objetivo promover o desenvolvimento das pessoas e prepará-las para o exercício da cidadania, além da qualificação para o mundo do trabalho, como é estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, no qual consta que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. A LDBEN nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), contempla a educação não apenas em âmbitos escolares, como é afirmado:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, compreendemos a relevância desses documentos normativos para definir a educação e demais contribuições. Petrus (2003) argumenta que a educação prepara o indivíduo para saber viver em sociedade, dessa forma, o ensino e a aprendizagem vão além do ato professor(a) e aluno(a). Em uma instituição escolar é necessária uma educação que se vincule à sociedade como é proposto no § 2º do Art. 1º da LDBEN, ao estabelecer que a educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). Dessa forma, a promoção do elo entre a educação escolar e a sociedade nos faz pensar sobre a necessidade desse vínculo.

Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la. E essas

idéias já não serão mais idéias-modelo, serão idéias que irão se fazendo com a realidade (FREIRE, 1985, p. 21).

Partir da realidade é compreender o indivíduo em suas especificidades, ou seja, sua realidade socioeconômica, seus valores culturais e morais. A educação deve, então, possibilitar ao sujeito o descobrimento de si e da realidade que está inserido, proporcionar a “[...] retomada reflexiva de seus próprios caminhos de libertação” (FREIRE, 2018a, p. 12), e é nesse caminho que a educação social se origina.

Embora não exista a utilização específica do termo Educação Social na Constituição Federal, tacitamente ela é contemplada no caput do art. 205 anteriormente referenciado, e no primeiro artigo da LDB, quando afirmam que o objetivo da educação é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 27).

Segundo Machado (2010), definir e conceituar educação social e pedagogia social é um desafio, visto que ambas áreas são complexas. O autor evidencia que não é possível considerar essas áreas de forma separada, pois uma completa a outra. Entretanto, Paiva (2015) argumenta que Educação Social não é sinônimo de Pedagogia Social.

A educação social, de acordo com Pereira (2016), é um campo de conhecimento “teórico-prático, multirreferencial”, que atua em diferentes contextos sociais, como, por exemplo, em instituições de acolhimento, casas lar, entre outras de cunho assistencialistas. Arola (2010, p. 9) define a educação social como “ação, práxis, intervenção sistemática e fundamentada”, e ainda complementa que essa educação favorece a interação do sujeito com o meio social transformando-o.

As transformações sociais, as mudanças, implicam alteração da realidade. Mudanças pessoais e institucionais, que devem priorizar as transformações das instituições existentes, adaptando-as às necessidades. [...] Nesse sentido, a Educação Social não substitui a escola, ao contrário, tem que pretender, interagindo com ela, caminhar para uma sociedade educadora (AROLA, 2010, p. 11).

Desse modo, a Educação Social atua no reconhecimento e na transformação da realidade imposta, por isso é fundamental que se compreenda o contexto social o qual os indivíduos pertencem. A educação social está relacionada à educação em

diferentes contextos, no que se refere à vulnerabilidade da pessoa, ou seja, ao não cumprimento de seus direitos ocasionados pela precarização de diversas áreas da sociedade.

A educação social é um conjunto de práticas educacionais que podem realizar-se em diferentes instituições e que se orientam à promoção cultural (com efeitos sociais) dos sujeitos. Essa promoção relaciona-se com a posição desses sujeitos de direitos e deveres, o que possibilita a transmissão (transpasso, recriação, circulação, acréscimo, perda, transformação) do patrimônio cultural de uma geração à outra, e entre os diversos grupos, pois gera novos vínculos sociais ao facilitar o intercâmbio e a atualização cultural dos sujeitos (NUÑES, 1999, p. 36).

Nessa perspectiva, Pereira (2016) contribui ao definir a educação social como uma prática educativa que se objetiva na integração das pessoas, principalmente as de grupos marginalizados, com o intuito de que sejam considerados indivíduos de direitos e fundamenta que a educação ultrapassa os “muros” de uma única instituição. Isso significa que a luta pela garantia de direitos não diz respeito a somente uma parcela da sociedade.

Nessa direção, compreendemos que a Educação Social atua como intervencionista, em relação às questões sociais. Segundo Paixão, Souza e Novaes (2016), seu objetivo é possibilitar que o sujeito reconheça seus direitos enquanto ser social e impulsionar à luta por eles, visto que documentos normativos garantem esses direitos e o Estado não os cumpre de forma efetiva.

Pereira (2016) nos explica que a ciência dessa educação é chamada de Pedagogia Social. O autor explica que a Pedagogia Social “é uma educação que procura atender todos aqueles que estão ou se encontram em processo de exclusão social, conhecidos como vulneráveis, assistidos, desfiliaados” (PEREIRA, 2016, p. 1296).

De acordo com Azevedo (2019), a pedagogia age como ciência, pois trata de critérios e paradigmas das teorias e metodologias da educação. No Brasil, a Educação Popular começou a ter destaque a partir da década de 1960, com Paulo Freire (1921-1997), que discutiu em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1975) teorias da educação popular. Paula (2017, p. 9) explica que, “desde a década de 1930, a educação popular no Brasil se fez presente através da luta e defesa da

democratização da educação”. Sobre os princípios da Educação Popular, considera que

[...] estão voltados para o respeito à cultura, ao saber dos educandos, o diálogo, a amorosidade e a luta política são essenciais. Paulo Freire foi uma dos seus principais teóricos e buscou divulgar, promover e socializar seus ideais para o Brasil e para o mundo (PAULA, 2017, p. 10).

Cabe aqui ressaltar que ainda se conhece pouco sobre a educação popular no Brasil. Eis a importância de impulsionarmos os estudos de Paulo Freire nas universidades, considerando-se serem necessários em relação ao cenário político que enfrentamos no país nos últimos anos. Percorrer a educação popular e poder explorar sua área nas instituições de ensino superior é uma forma de construir soluções coletivas para enfrentar problemas, além de ser instrumento de luta em prol dos direitos sociais (PAULA, 2017, p. 10).

A educação libertadora é retratada na atuação da Pedagogia Social e, para Santos e Paula (2014), se faz necessário destacar que essa área da educação propõe discutir o atendimento a todas as pessoas em condição de vulnerabilidade social, independentemente de classe social e das condições financeiras.

[...] a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 2018a, p. 11).

No Brasil, a Pedagogia Social tem seu apogeu em 1990, por se caracterizar como uma perspectiva pedagógica, educativa com cunho social. De acordo com Paiva (2015, p. 68), “[...] existem vários conceitos de Pedagogia Social”, mas podemos afirmar que essa ciência é a que possibilita a educação a trabalhar com o social. A autora diz que essa vertente da pedagogia não “[...] trabalha com modelos prontos, receitas ou metas narrativas” (PAIVA, 2015, p. 69), ou seja, não há apenas um método que a guie, pois ela lida com pessoas, com sujeitos singulares, que estão num processo contínuo de descobrimento e de construção de si, de suas personalidades, pensamentos, princípios, modo de ser, etc. Isto é, a Pedagogia Social está “[...] constantemente construindo coletivamente os nossos próprios

modelos, nossas próprias teorias e conceitos operacionais, buscando compreensivamente os horizontes do mundo-da-vida” (PAIVA, 2015, p. 69).

Os estudos de Santos e Paula (2014, p. 37) ainda complementam que a Pedagogia Social é “[...] um processo político que contribui para a existência humana”. Já para Camors (2017), a pedagogia social é um olhar ampliado de uma pedagogia que ultrapasse as quatro paredes de uma escola, como exposto:

Continuar desarrollando y profundizando una *visión ampliada* acerca de la educación, seguramente nos permitirá el reencuentro con *la pedagogía*, con una *visión ampliada* también de una pedagogía que fue quedando atrapada entre las cuatro paredes de la escuela, confundiéndose con la didáctica y pensando casi exclusivamente en el que hacer escolar. Para esta *visión ampliada* de la pedagogía, hemos aceptado la denominación de *Pedagogía Social* (CAMORS, 2017, p. 27).

O autor ainda afirma que não se trata de expandir a pedagogia, mas de retornar, visto que sua origem se dá pelo estudo do educar em diferentes dimensões sociais. A Pedagogia Social, de acordo com Graciani (2014), visa transformar as condições de opressão existentes na sociedade, já que “[...] instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa” (GRACIANI, 2014, p. 20), e se caracteriza como uma ciência transversal, que busca construir novas possibilidades sem rejeitar o passado social do indivíduo. Essa ciência defende uma sociedade mais justa, humana e que os direitos humanos sejam respeitados em relação a todos os seres humanos.

Se concordarmos que o sujeito, ao modificar seu meio social, também se transforma, podemos, então, constatar que a Pedagogia Social não é apenas um processo técnico e intelectual, mas que atua no desenvolvimento social e afetivo. Nesse sentido, afirmamos que defender os direitos humanos é possibilitar que crianças e adolescentes possam enxergar novas possibilidades e novos caminhos.

Graciani (2014) contribui ao mencionar que a pedagogia social se contrapõe ao modelo assistencialista, repressivo e excludente de educação, traz uma característica de um ensino que visa a liberdade, que promova a emancipação do indivíduo, frente a suas necessidades e aprimoramento de conhecimentos, não centralizados apenas no saber científico teórico, mas no elo afetivo e na valorização dos direitos humanos.

Portanto, a perspectiva da educação em direitos humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate (FREIRE, 2019, p. 42).

Essa educação em direitos humanos proposta pelo o autor, pode ser vista como uma base que sustenta os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, já que vislumbra uma educação que preza pelo bem estar do sujeito, buscando reparar e diminuir as injustiças sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 5º, afirma que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Entretanto, mesmo diante da Pedagogia Social, da proposta de educação em direitos humanos e das conquistas de mecanismos jurídicos, ainda há um grande número de crianças e adolescentes que possuem seus direitos violados. De acordo com o relatório *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2016* (ABRINQ, 2016, p. 28), no ano de 2014, o “[...] Disque 100 recebeu mais de 182 mil denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes em todo o país”. Em relação às proporções dos tipos de violações denunciadas, o documento detalha, apontando: Negligência 74,3%; Violência Psicológica 49,0%; Violência Física 42,9%; Violência Sexual 25,0%; Outros 8,5%; de forma que, em uma ligação, podem ser denunciadas mais de um tipo de violação. Concordamos com Müller (2017) quando afirma que são impressionantes os números de crianças e adolescentes que têm seus direitos fundamentais violados e o quanto é sofrido para essas vítimas lidar com as consequências dessa crueldade. A autora aborda os termos “[...] de menor’, ‘menor de rua’, ‘bandidos’, ‘moleque’... (MÜLLER, 2017, p. 49), como adjetivações que se atribuem a crianças e adolescentes em violação de direitos.

Essas adjetivações acontecem devido ao caráter excludente e concentrador das políticas públicas, que caracterizam esses indivíduos. A primeira lei nacional voltada para crianças e adolescentes foi promulgada em 1927, pelo decreto nº 17.943-A, em 12 de outubro, denominado “Código de Menores”, que foi revogado pela Lei nº 6.697, de 1979, que assegurava assistência, proteção e vigilância a menores⁸.

Müller e Martinelli (2005) argumentam que a palavra menor está literalmente relacionada à inferiorização, pois entende-se que um é menor que o outro, ou que um é melhor que o outro. Em 1990, essa lei foi revogada pela 8069/1990 que dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, identificamos o papel necessário do poder público de garantir políticas públicas de permanência e proteção social às crianças e adolescentes e de suas famílias, que se encontram em situação de vulnerabilidade. Concordamos com Arola (2010) quando afirma que:

Esta ‘ausência’ do Estado, o fato de não assumir a sua responsabilidade na criação de uma rede de serviços de qualidade, agravada pelo simples fato de ‘abrir as portas’ das instituições sem alternativas, acompanhada da necessidade que algumas famílias ainda sentem de terceirizar a educação dos filhos quando não se dispõe de recursos materiais, desemboca em um pasmo social: quando ‘o bandido é o Estado’ ou quando ‘o Estado é o bandido’ (AROLA, 2010, p. 21- grifos do autor).

As políticas destinadas à formação de educadores e educadoras sociais são primordiais para melhor atuação, tanto em relação à educação escolar, quanto à educação social, pois, nesse paradoxo entre a ausência do poder público e das famílias em proteger os direitos de crianças e adolescentes, são essas políticas que ficam esquecidas, ignoradas.

É por discutir sobre essa prática educativa e humanizadora que se faz necessário pensar na profissionalização dos/as educadores/as sociais que trabalham em instituições de acolhimento e que atuam na educação social, pois são esses/as profissionais que estarão junto com as crianças e adolescentes que se encontram em situação de violação de direitos, o que é fundamentado na subseção

⁸ No Art 1º do Código de Menores (Lei n. 6697/1979) referia-se a menores sujeitos até dezoito anos de idade, que se encontrarem em situação irregular e entre dezoito e vinte e um anos, em casos expressos em lei (BRASIL, 1979).

seguinte ao propor uma compreensão acerca dos/as profissionais da Educação Social.

2.2.1 Quem é o/a pedagogo/a e/ou educador/a social?

Ser educador social é um grande desafio, pois constitui-se em uma tarefa artesanal de construir uma ideia, uma obra, uma esperança futura, edificar saberes aprendidos e cultivados no cotidiano da vida em um movimento dinâmico e complexo entre seres humanos. Toda relação educativa é uma relação de e entre pessoas que aprendem a viver os saberes, os valores, os ritos, hábitos e costumes de uma determinada época em uma dada sociedade (GRACIANI, 2014, p. 25).

Ao compreendermos o processo de institucionalização, verificamos a relação com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ujje, Natali e Machado (2009), sobre esse processo histórico, argumentam que, no Brasil, os espaços de educação não formal emergiram no final da década de 1980 e no início da década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e, assim, a contratação de profissionais que trabalham nesses locais, denominados de educadores e educadoras sociais, foi abrangente.

É com o ECA (BRASIL, 1990) que o acolhimento institucional passa a ser uma das medidas de proteção previstas aplicáveis para crianças e adolescentes que tiverem seus direitos ameaçados ou violados. Sobre os direitos da criança e do adolescente, o Art. 3º do ECA, estabelece que:

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

Conforme argumentam Epifânio e Gonçalves (2017), o abrigo, de acordo com o ECA (BRASIL, 1990), é uma medida provisória e excepcional, utilizado apenas em

casos de grave risco à integridade da criança e do adolescente. É nesse contexto que, atualmente, há diferentes instituições de atendimento à criança e ao adolescente que se encontram em vulnerabilidade. Para Sanchez e Souza (2017), o abrigo, a casa de passagem ou casa transitória, a casa lar, repúblicas ou pensões têm cumprido o papel de cuidar desses indivíduos. Como sujeito responsável por garantir esse cuidado, o/a educador/a social é o/a profissional que estará à frente das instituições de acolhimento, com a função de promover o zelo diário das crianças e adolescentes institucionalizados.

As instituições de Terceiro Setor atuam em nível educacional de forma complementar ou suplementar na educação formal, trabalhando com atores sociais, voluntários em prol da cooperação e ações de cidadania com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Paula (2017) afirma que o

O Terceiro Setor começou a crescer no Brasil enquanto alternativa entre o Estado e as populações e como espaços de novas vivências sociais e políticas. Muitos projetos foram estruturados em parcerias com o Estado buscando construir propostas curriculares alternativas para as crianças e adolescentes excluídos das escolas formais através de currículos etnocêntricos e pouco voltados para a diversidade cultural, étnica, econômica e social das populações desprivilegiadas (p. 11).

Concordamos com Gohn (2010) sobre a necessidade de pensar acerca da formação dos profissionais e das metodologias que serão utilizadas na atuação nas instituições assistenciais. Avoglia, Silva e Mattos (2012) explicam que o educador social é a referência mais próxima de adulto, após o afastamento da criança e do adolescente de sua família. As autoras ainda ressaltam a importância da relação entre educador ou educadora com os sujeitos institucionalizados, enfatizando a necessidade da formação continuada para os/as educadores/as sociais.

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

Cabe ao educador/a social possibilitar um ambiente favorável que garanta os direitos das crianças e adolescentes e seu pleno desenvolvimento. O educador social ou educadora social, de acordo com Graciani (2014, p. 25), é o “mediador do

diálogo do educando com o conhecimento”. É esse profissional que vai despertar as potencialidades de emancipação, é o que vai proporcionar e oportunizar aos indivíduos institucionalizados o reaprender a se reconhecer como pessoas e cidadãos de direitos. Com efeito,

[...] o educador social é um pesquisador, um investigador que estuda, propõe, organiza, percebe, intervém e testa constantemente o seu referencial teórico com sensibilidade política, articulação social e participação comprometida, objetivando desafiar o educando a aprender a pensar, a elaborar e criar conhecimentos, resgatando a sua confiança na própria capacidade de aprender com prazer e êxito (GRACIANI, 2014, p. 25).

É nesse sentido que a pedagogia social busca não apenas competências técnicas, mas a humildade, a solidariedade e o compromisso político com o/a educando/a, de acordo com sua prática social, em busca de proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Freire (2018b) nos oferece seus estudos em prol desse/a professor/a que deixa transparecer às crianças e aos adolescentes uma das maravilhas de estarmos no mundo e com o mundo, sendo essa a capacidade de intervir e conhecê-lo.

O/a pedagogo/a e/ou educador/a social é o/a profissional que acredita e abraça a construção de uma prática pedagógica justa e igualitária. Nos estudos freirianos é apresentada a relevância do afeto na formação dos profissionais da área da educação.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1998, p. 136).

Concordamos com Freire (1998), em relação aos elementos fundamentais mencionados, todavia, Jantke (2012) pontua que, no Brasil, os profissionais da pedagogia social ainda necessitam ser mobilizados quanto à importância da sua profissão. Graciani (2014) fomenta que o educador e a educadora social devem analisar, refletir e ampliar seus conhecimentos com o grupo que atua. O vínculo afetivo é característica primordial, haja vista que muitas crianças e adolescentes que

estão institucionalizados foram retirados de suas famílias de origem por terem seus direitos violados.

Dessa forma, é o educador e a educadora social e demais profissionais que atuam nessas instituições que podem oportunizar a esses indivíduos a liberdade de expressão emocional, autonomia e garantir espaços para que possam administrar conflitos e questionamentos.

O Educador Social é hoje um educador das margens que também de alguma forma está à margem e nela precariamente, sem formação oficial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem sequer uma titulação que os constitua como Educadores Sociais (PAIVA, 2015, p. 83).

Segundo Santos (2008), é direcionado ao educador e educadora social a responsabilidade de mediar a reflexão da qualidade do que é primordial para o conhecimento em uma perspectiva de emancipação e superação das condições excludentes impostas pela sociedade. Portanto,

[...], o educador social precisa acreditar na capacidade que o grupo possui de transformação, criação, descoberta e crescimento, pois esta capacidade de conviver com outras possibilidades sem oprimi-las e/ou diluí-las possibilita ao educador social uma nova simbologia da transformação social, de modo que a justiça preceda as ações, na marcha da dignidade humana, como forma de nova humanização, uma vez que 'o mundo não é. O mundo está sendo', como afirmou o educador Paulo Freire (GRACIANI, 2014, p. 33).

O/A educador/a social pode ser aquele/a que, de forma sensível, estimula os/as educandos/as a construírem sua disciplina intelectual e a buscar sua liberdade. Conforme Freire (2018a), essa prática libertária só será possível em uma pedagogia em que o oprimido tenha as condições necessárias para refletir, descobrir, e conquistar-se como sujeito histórico.

O ato educativo tem papel fundamental no que diz respeito às transformações que proporcionam aos sujeitos envolvidos, é uma troca profunda de conhecimento e experiências. Um/a educador/a que atua com objetivo libertador, deve ter como característica essencial o respeito às diferenças, que almeja uma sociedade mais justa e fraterna. É preciso saber ouvir até mesmo os silêncios de seus alunos e

alunas. É um processo amplo e sensível, que coloca o educador e a educadora em papel de aprendiz.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2018a, p. 95-96).

É nesse caminho que os educadores e educadoras sociais devem repensar diariamente sua prática e atuação com crianças e adolescentes atendidos, devem se permitir construir metodologias diversificadas, lúdicas e consistentes que simbolizem o afeto e o cuidado para a atuação. É preciso ser um bom ouvinte e ter olhares específicos perante as necessidades, não apenas cognitivas dos/as alunos/as, mas emocionais e afetivas. De acordo com bell hooks (2017, p. 222), “[...] ser educador é estar com as pessoas”. Sobre o “perfil” dos/as educadores/as sociais:

O seu perfil, estruturado pelos saberes ser, estar e fazer, confere-lhe um conjunto de competências que o tornam capaz de agir técnica e pedagogicamente, com sensibilidade social e ética. Subjacente aos seus modelos de intervenção está a cultura pedagógica destes profissionais que, com arte, criatividade, oportunidade, entusiasmo, responsabilidade e dinamismo são capazes de, sabendo interpretar a realidade social, proporcionar caminhos de realização [...] (CARDOSO; 2006, p. 7-8).

Portanto, não há um perfil padrão para ser educador e educadora social, mas é válido aqui ressaltar a necessidade da pesquisa e da formação continuada para a potencialidade da atuação. É preciso selecionar a área de atuação, seja com idosos, crianças, adolescentes, população de rua e buscar aprimorar sua prática, buscar especialização inerentes à sua profissão. Cardoso (2006) argumenta que a formação profissional, mesmo que não garantida por lei, precisa ser reconhecida pelo educador ou educadora social, afinal, formação pedagógica específica é primordial para os caminhos que irá percorrer e as decisões que precisará tomar. Nesse viés,

Para o Educador Social, mediar a volta da esperança e do sonho para essas crianças é o desafio maior. Ele deseja o restabelecimento

do sonho, da esperança, do vínculo social, não só com a educação, mas também com a família, a volta do desejo de ser [...] (PAIVA, 2015, p. 92).

Compreendemos que o trabalho desses profissionais da Pedagogia Social é complexo e exige flexibilidade, pluralidade. Paiva (2015) explica que o ofício de ser Educador/a Social ainda está em processo, visto que ainda vivemos no antagonismo em relação à definição do seu papel e sua função social. Por isso, na subseção seguinte, compreendemos a formação desse profissional que atua em defesa dos direitos humanos, em prol da justiça social condizentes com crianças e adolescentes institucionalizados. Ainda não há uma lei que vise a garantia de uma formação específica para sua atuação, mas propomos a análise legislativa de projetos de leis e demais documentos que transitam em busca da efetivação e normalização dessa profissão.

2.2.2 A normatização da profissão de educador/a social e as relações de poder

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

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

Nesse sentido, Pereira (2016) menciona que, para ser um educador social, seria necessário apenas um desejo de mudança e emancipação das crianças e adolescentes que foram abandonados/as ou retirados da sua família de origem e encaminhadas para os abrigos sociais. O autor apresenta que,

[...] no entanto, esse profissional também enfrenta outra luta que é a de ver regulamentada a sua profissão para que goze de todos os direitos inerentes ao seu trabalho. Um dos principais enfrentamentos está na definição do campo de atuação profissional: educação ou trabalho social? A sua atuação tem demonstrado um pertencimento educativo, indicando que se trata de um(a) trabalhador(a) da

educação, embora, em tese, não seja contemplado na LDBEN 9394/96 (PEREIRA, 2019, p. 317).

No Brasil, para atuar na área da Educação Social, não há exigência de formação específica, alguns possuem o ensino superior, outros apenas o ensino médio e a vontade de trabalhar na área. De acordo com Müller e Natali (2021), os que possuem ensino superior são de campos distintos. Concordamos que o trabalho do/a educador/a social é significativo para a vida do sujeito institucionalizado, entretanto sabemos que, por não ter uma legislação que garanta subsídios a esses profissionais, seu trabalho acaba por ser esquecido diante das esferas governamentais. Para Bauli e Müller (2020, p. 52), ao referenciar o profissional da Educação Social e distinguir ocupação de profissão, constata-se que “Educador Social é uma profissão que carece de normatização”.

A Constituição Federal vigente trata a educação como um todo e preconiza ser ela um direito de todos, obrigação do Estado e também da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo, segundo o texto constitucional, é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e o preparo das pessoas para o exercício da cidadania (MÜLLER, 2017, p. 112).

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) também assegura os processos formativos que são proporcionados por meio da educação. Entretanto, é disciplinado no título I - Da Educação, no Art. 1º, Inciso 1º, que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias, o que limita a regulamentação da LDBEN (BRASIL, 1996) apenas na esfera educacional formal escolar.

É nesse cenário que nos preocupamos com a normatização da profissão de educadores e educadoras sociais, visto que essa profissão, de acordo com Natali e Müller (2021, p. 97-98), “não está listada nos processos formativos das universidades, não tem a definição de função, piso salarial, carga horária semanal, entre outros parâmetros imprescindíveis [...]”, o que colabora para a não garantia de direitos trabalhistas para os profissionais da área. Eis a importância da regulamentação, segundo Gadotti (2012, p. 27):

[...] a regulamentação dessa profissão irá beneficiar muito educadores populares e comunitários também, pois exercem essas

mesmas atividades, mas que não são conhecidos como educadores e educadoras sociais. Beneficiária 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.

As pesquisas de Pereira (2019), Bauli e Müller (2020), Natali e Müller (2021) e Lobo (2022) discutem a regulamentação da profissão do/a educador/a social no Brasil, bem como os projetos de lei que se encontram em tramitação desde o ano de 2009. Pereira (2019) argumenta que o/a educador social é um trabalhador do âmbito educacional, porém é essencial que haja critérios mais rigorosos na contratação desses profissionais, aliás, serão esses os responsáveis pela promoção dos direitos humanos na instituição que atuará.

Cavalcante e Corrêa (2012) elencaram em seus estudos a frustração mencionada pelos/as educadores/as em suas pesquisas a respeito da atuação, pois

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

Nessa acepção, Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 277) consideram que os educadores sociais além da educação e valores que destinarão às crianças e adolescentes institucionalizados, também deverão suprir algumas de suas necessidades afetivas, “oferecendo não só uma visão de família como também a representação de papéis familiares”.

É neste contexto que os/as autores/as têm mostrado a dicotomia que os profissionais da Educação Social ainda denunciam entre cuidar e educar, como se ambas palavras não estivessem correlacionadas com a construção e formação da identidade do sujeito. Assim como Hall (2019, p. 11-12), entendemos que “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Portanto, se as identidades são formadas pelos mundos culturais que os sujeitos habitam, como é exposto pelo autor e assim transformadas, a criança e o adolescente institucionalizados também constroem suas identidades antes, durante e depois do acolhimento social. O que evidencia a

importância dos processos de identificação por parte dos profissionais, conforme apontam Cintra e Souza (2010, p. 826), afinal,

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

Para crianças institucionalizadas, o outro exteriorizado da cultura e da sociedade é o/a educador/a social, e é por isso que a regulamentação da sua profissão garante melhores condições de trabalho e oportuniza aos sujeitos atendidos novas ressignificações de acordo com suas peculiaridades. Nogueira *et al* (2016) ressaltam que a profissão de Educador/a Social já é reconhecida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO 5153-05), descrita como os profissionais que garantem atenção, defesa e proteção das pessoas com vulnerabilidade social, assegurando cuidado, proteção, tratamento e a luta pela efetivação dos seus direitos (BRASIL, 2010).

Verificamos a necessidade de haver uma formação específica para esses atores sociais, mediante as análises apresentadas por diferentes autores e autoras. Sobre a necessidade de metodologias próprias para a atuação do profissional da Educação Social, Gohn (2010) marca a necessidade de possuírem métodos de trabalho, pois, de acordo com a autora, há uma complexidade no campo de atuação e reconhecimento enquanto profissional.

Os/as autores/as, ao transitarem pela regulamentação da profissão de Educador/a Social, destacam o processo de tramitação nas esferas governamentais. Ainda sobre a normalização, Bauli e Müller (2020) argumentam que o reconhecimento legislativo proporciona a valorização profissional, além de incentivar outros profissionais a se dedicarem ao trabalho da Educação Social.

Nesse viés, Lobo (2022) discute o Projeto de Lei 5346⁹ (BRASIL, 2009) (Anexo 1) apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 2009. No documento, é proposto, no Art. 3º - Parágrafo único, o ensino médio como formação mínima para a atuação na área. O projeto, de acordo com Souza *et al* (2014), além de criar a

⁹ O PL 5346/2009 dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social, apresentado pelo deputado federal Chico Lopes do Partido Comunista do Brasil do Ceará

profissão de Educador Social, ainda apresentava seu caráter pedagógico e social de atuação. O PL foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura e enviado à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados.

Para os que participaram da construção do Projeto de Lei, esse foi para os educadores sociais “sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista” (BRASIL, 2015, p. 8). Porém, ao analisarmos o texto, constatamos que, ao mesmo tempo que a proposta proporciona a criação da profissão de educador/a social, traz como formação mínima o ensino médio, sem especificar a formação necessária para o profissional atuante da área. Na redação também contém a área de atuação dos educadores e das educadoras sociais, conforme apresentado no Art. 2º (BRASIL, 2009) do Projeto:

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I - as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II - a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III - os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV - a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semi-liberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V - a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII - as atividades sócio educativas para terceira idade;

IX - a promoção da educação ambiental;

X - a promoção da cidadania;

XI - a promoção da arte-educação;

XII - a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII - os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV - as entidades recreativas, de esporte e lazer.

De acordo com Müller (2017), o Projeto de Lei n.5346/2009 (BRASIL, 2009) (Anexo 1) estava em tramitação até que o Senador Telmário Mota propiciou novas

discussões e apresentou uma nova proposta para a normatização da profissão de educador e educadora social.

A inspiração nasceu a partir da participação da assessoria do aludido parlamentar no II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social, realizado entre os dias 24 e 26 de maio de 2015 em Maringá-PR. A proposta original foi apresentada ao Senado Federal em 1 de junho de 2015 e recebeu o nº 328/2015. A proposta contemplava um texto legal composto de seus artigos, cuja ementa referenciava a 'regulamentação da profissão de educador e educadora social' (MÜLLER, 2017, p. 115).

O Projeto de Lei do Senado n. 328/2015¹⁰ (BRASIL, 2015) (Anexo 2) foi protocolado em junho de 2015 e encaminhado para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania-CCJ do Senado. O documento fomenta a área de atuação¹¹ dos/as educadores/as sociais em contextos educativos, dentro ou fora da escola e em diferentes âmbitos institucionais. Segundo Natali e Müller (2021, p. 100),

Os projetos de lei (Câmara dos Deputados- PL 5346/2009 e Senado Federal- PLS 328/2015) foram trazidos à tona no corrente ano e foram objeto de debate no I Encontro Latino Americano de Educadoras e Educadores e educadoras sociais, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, em junho de 2015 e no V Congresso Internacional de Pedagogia Social, em setembro de 2015 na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. O projeto de lei que tramita no Senado foi inspirado nas ideias e posicionamentos dos grupos de educadores pertencentes ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- Comissão Local de Maringá e à Associação de Educadores e educadoras sociais de Maringá-AESMAR, especialmente no que tange à nomenclatura utilizada, pois regulamenta a profissão, no que se refere aos seus campos de atuação.

A partir disso é que concordamos com a importância dos movimentos sociais e discussões referentes à Educação Social e a valorização dos profissionais. Por meio de pesquisas realizadas no portal da Câmara dos Deputados e Portal do Senado e Cidadania, verificamos que ambos projetos de lei, n. 5346/2009 (BRASIL,

¹⁰ O Projeto de Lei apresentado ao Senado foi redigido pelo senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul.

¹¹ Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais (BRASIL, 2015).

2009) e n. 328/2015 (BRASIL, 2015), que dispõem da regulamentação da profissão dos/as educadores/as sociais, foram substituídos pelo Projeto de Lei n. 2941 /2019 (BRASIL, 2019b).

O Projeto nº 328/2015 (BRASIL, 2015) foi substituído pelo Projeto de Lei n. 2676/2019 (BRASIL, 2019a) (Anexo 4), apresentado pela Deputada Luizianne Lins. Nesse projeto, a exigência é a formação de nível médio, entretanto tal PL foi apensado ao Projeto de Lei n. 2941/2019 (BRASIL, 2019b) do Senador Telmário Mota, em que exige a formação de nível superior e a escolaridade mínima de nível médio para os profissionais que já se encontram à serviço da profissão assim que a Lei for aprovada e entrar em vigor (BRASIL, 2019b).

Ao averiguar a situação atual da tramitação legislativa, verificamos que, em agosto deste ano (2022), o documento estava sob análise da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP). Concordamos que a burocracia tem provocado uma espera no que se diz respeito à tomada de decisões, principalmente se tratando da esfera política e assuntos sociais, o que é comprovado pelas análises aqui apresentadas sobre as tramitações legislativas para regulamentar a profissão de Educadores/as Sociais, pois, desde 2009, aguardamos a aprovação. Se não for aprovado o PL n. 2941/2019 (BRASIL, 2019b), segundo a explicação de Bauli e Müller (2020), o documento é arquivado; se for aprovado, é encaminhado à Presidência da República para apreciação.

Perante a Presidência da República, esta poderá sancionar o texto final aprovado pelo Poder Legislativo ou vetá-lo total/parcialmente. O veto, por seu turno, poderá ser derrubado pelo Congresso Nacional em sessão conjunta, cumprindo-lhe assim, dar a palavra final sobre o trâmite legislativo de uma lei. Sancionada ou derrubado o veto, a lei é promulgada e seu texto publicado no Diário Oficial da União e, a partir de então, passa a ser obrigatória, se inexistente período de vacância (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 313).

Ao analisar o presente cenário, compreendemos que ainda há muito que se buscar e lutar em decorrência da regulamentação da profissão de educador/a social. As tramitações legislativas pendentes fomentam a necessidade dos profissionais da pedagogia e da educação social atuarem diretamente e ativamente na busca da garantia de seus direitos como profissionais.

Carvalho *et al.* (2015) revelam que, com a contratação de profissionais exclusivamente da área da educação, há uma melhora significativa na compreensão

dos fenômenos comuns das instituições sociais. Atentemo-nos ao fato de que os/as educadores/as que possuíam formação superior mostraram maior compreensão do sujeito institucionalizado, além de apresentar propostas de trabalho adequadas, como a percepção do sujeito abrangente. Os autores ainda afirmam que há uma problemática em questão, pois quando a perspectiva técnica está somente centralizada na educação, perde-se a oportunidade de compreender a criança e o adolescente institucionalizados sob outras dimensões importantes.

A formação continuada está prevista [...]. Esse investimento é deficitário para partir inclusive dos profissionais, quando remetem que não há um ganho secundário em participar dos treinamentos que são convidados. Esse dado pode estar ligado, inclusive, a uma certa falta de esperança e de credibilidade no trabalho que vem sendo realizado, por depararem-se diariamente com o reflexo dos problemas sociais e emocionais os quais são acometidas essas crianças e adolescentes (CARVALHO *et al*, 2015, p. 60).

Freire (2018a) nos incentiva quando nos faz reconhecer que somos sujeitos de uma história. O educador e a educadora social que militam são aqueles que compreendem seu papel diante da realidade social em que vivem e que atuam. Reconhecem sua importância social diante da busca pelos direitos humanos e por uma educação mais justa e que garanta novas possibilidades aos indivíduos.

Graciani (2009) afirma que é fundamental analisar a prática educativa dos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento, entretanto, aqueles profissionais que privilegiarem a vida, o ser humano como sujeito, enxergando a possibilidade de construção de uma nova história social, são os que contribuirão para a uma prática educativa, emancipadora e como proposto por Paulo Freire (2018a): “uma educação libertadora”, como observamos os na subseção seguinte.

2.3. A educação social como prática da liberdade e a busca por uma educação em e para os direitos humanos: contribuições de Paulo Freire

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo) e encontrei na obra

dele [...] um jeito de matar essa sede (HOOKS, 2017, p. 71).

Nesta subseção, abordamos as contribuições teóricas de Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, filho de capitão e dona de casa. Foi o único dos irmãos a conseguir estudar, formou-se em direito, mas decidiu seguir a docência. Freire, reconhecido como “Patrono da Educação Brasileira” desde 2012, nos diz muito sobre educação e a função do educador. Contribuiu diretamente para que estudos para a educação social fossem realizados, por partir das relações e da cultura, compreender o outro em sua realidade social, o autor nos incentiva a buscar uma educação libertadora em prol dos direitos humanos.

Peloso e Paula (2011), ao analisarem as obras de Freire, explicam que

[...] essa era uma busca constante: a do processo da humanização. Essa busca implica um novo projeto de sociedade. É a humanização da espécie humana, como um todo, que deve ser concretizada na superação das contradições presentes nas realidades sociais que oprimem e atrofiam a capacidade de o humano ser corpo consciente em um mundo histórico e socialmente constituído (PELOSO; PAULA, 2011, p. 3).

A pedagogia freiriana se constitui no diálogo e na compreensão das massas, em relação a sua realidade sócio-histórica. Acreditamos e concordamos com Peloso e Paula (2011, p.5) ao dizerem que essa é “a pedagogia das pessoas”, em prol da sua libertação. De modo geral, seus estudos demonstraram a possibilidade de reconstruir o cenário de desigualdade social imposto na sociedade, a fim de proporcionar um meio social justo e igualitário.

[...] percebe-se, portanto, as preocupações de Freire com as desigualdades sociais e a condição de vida das crianças das classes populares e suas experiências vividas na infância e, também, que suas concepções de/para a educação da infância estavam atreladas ao seu projeto de educação popular (PELOSO; PAULA, 2011, p. 12-13).

Em vista disso, o estudo de Paulo, Nachtigall e Gões (2019, p. 58) considera “a necessidade, importância e urgência de pesquisas que discutam a relação entre os conceitos educação popular e educação social e o uso de Paulo Freire”.

A pedagogia proposta por Paulo Freire e sua contribuição social aos grupos sociais menos favorecidos economicamente evidenciam ainda uma preocupação

com uma formação, tanto do educador/a quanto do educando/a, que seja humanizadora e libertadora. De acordo com Freire (2018a), é essa pedagogia humanista e libertadora, que traz consigo a busca pelo reconhecimento do mundo e da opressão e, ao compreender esse cenário, o transforma. O objetivo da *Pedagogia do Oprimido* não é que os oprimidos se tornem opressores, mas que essa pedagogia seja das pessoas em um processo libertador.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2018a, p. 98).

Nesse sentido, um dos pontos primordiais de sua análise era de que o sujeito só conseguiria se inserir e permanecer nos processos educacionais e de sua vida por meio do conhecimento. Esse conhecimento seria conquistado por meio de uma relação dialógica com aquele que está mediando o processo educacional.

Ao lidar com situações educacionais com a contradição econômica, existente de modo severo em Pernambuco e em São Paulo, atuava na conscientização de forma pertencente à realidade. Isso porque o modo de ensinar o conteúdo priorizado tinha uma concepção que acabava por fortalecer a lógica de grupos econômicos dominantes e não dava condições para que o sujeito permanecesse no espaço escolar. Houve um enquadramento desse tipo de conduta educacional chamada de Educação Bancária, como explica Freire (2019):

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 81).

Em outras palavras, os meios de ensino levavam ao fortalecimento de uma concepção, de uma ideologia de opressão e repressão a grupos que tinham que lutar pela sobrevivência e encaixar-se aos sistemas educacionais. Para que isso fosse possível, Freire (2019) trouxe como possibilidade de alfabetização o uso de palavras geradoras que tratassem do contexto vivido pelo sujeito, o que propiciou resultados positivos de ensino. As palavras geradoras, conceituadas por Freire, são

palavras básicas que pertencem ao cotidiano dos alunos e alunas e, assim, a partir delas, o educador ou educadora poderia registrar esse vocabulário e, juntamente com os/as aprendentes, descobrir sílabas, letras e dificuldades silábicas específicas da sua própria fala, além de ser descoberta para outras palavras (FREIRE, 2020).

Nos chamou a atenção que os trabalhadores/as também necessitavam de uma teoria que servisse de baliza para seus processos educacionais, de formação, de trabalho e de entendimento enquanto grupo. Isso seria o modo de ter instrumentos para lidar contra a ideologia de uma classe dominante que os vê como apenas força de trabalho, sem possibilidades de emancipação.

Ao ser exilado na década de 1960 e preso, por razões de movimentos de contenção da ditadura militar, Paulo Freire firma sua teoria sobre a visão da educação. Essa teoria está expressa em livros traduzidos em diferentes línguas. Nesses livros estão experiências educacionais relatadas pelo próprio educador, com o objetivo de promover a emancipação humana aos trabalhadores/as.

A educação na sociedade capitalista se torna cada vez mais mercantilizada. A profissão de educador diariamente é abandonada e as injustiças sociais ocasionadas de maneira alarmante. Paulo Freire nos faz pensar na educação como ato revolucionário, capaz de promover no oprimido a transformação da sua realidade social. Freire (2020, p. 117) ressalta que necessitamos de uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’ (FREIRE, 2020, p. 118-119).

Sobre essa noção de educação, Freire (2020) nos remete ao conceito de democracia. Uma educação necessária é aquela que promove aos indivíduos o saber democrático, visto que é esse saber que possibilita ao aprendente se reconhecer como pertencente à sociedade, bem como compreender a necessidade de uma educação corajosa, que nos leve a reconhecer os problemas do nosso tempo e, assim, buscar a garantia de nossos direitos como seres humanos que vivem em uma sociedade dita democrática.

Freire (2020) nos sensibiliza ao dizer que a educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem. A defesa pela educação social caminha pelos escritos

freirianos, visto que a educação popular - descrita por Paulo Freire -, e a Pedagogia Social são referências ao Brasil, em relação à institucionalização de espaços não escolares e na formação de educadores/as sociais. Sobre isso, Santos (2019) argumenta:

Com frequência temos visto desde meados dos anos 2000 uma tendência em definir campos distintos para a Educação Popular e a Pedagogia Social. É fato, que o tema da Pedagogia Social no Brasil tem uma história muito recente, cujos contornos ainda não são possíveis de serem vistos com facilidade. Essa incipiência, exige, naturalmente, um esforço particular na busca por justificativas para a sua implantação e por vezes é visualizado na Educação Popular, dado a sua tradição, o crivo necessário à sua existência (SANTOS, 2019, p. 3).

A educação popular se originou nos movimentos da sociedade, por volta dos anos 1960, no contexto opressivo e autoritário da ditadura militar. Já a pedagogia social traz consigo a ideia de institucionalização. A Pedagogia Social tem em sua construção perspectivas que, de certa forma, caminham pelo campo acadêmico, enquanto a Educação Popular se vincula com movimentos inseridos na própria sociedade, com a cultura popular, em busca de justiça e resistência em relação aos ataques opressores.

Compreendemos que, dentre suas semelhanças, destacam-se a promoção e a garantia de direitos fundamentais previstos na Constituição. Desta forma, constatamos que a Pedagogia Social tem sua inspiração na Educação Popular, e com base freiriana, ambas se complementam e, devido aos embates em função da normatização da profissão de educadores e educadoras sociais, a Educação Social tem muito a conquistar.

Freire (2019) defende que as escolas deveriam ser espaço de educação popular, para que essas não sejam apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas que os interesses populares fossem contemplados e que seu ideal permeasse em prol da formação do sujeito social. Assim, o processo educativo popular se mantém no propósito de desenvolvimento de uma educação libertadora (FREIRE, 1987).

A educação como prática da liberdade é aquela que reconhece os indivíduos como pessoas livres das opressões que emergem da sociedade. Pensar em uma educação em e para os direitos humanos é caminhar por uma educação que,

segundo bell hooks (2017), transgrida as amarras impostas por um sistema bancário e europeizado de ensino. Essa perspectiva de educação que defendemos é aquela que, para Paulo Freire (2019), se vincula aos direitos humanos, uma vez que

[...] falar sobre educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negado em grande parte (FREIRE, 2019, p. 34).

É por meio de muitas lutas que obtivemos conquistas históricas que foram primordiais para a garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição. A Organização das Nações Unidas (ONU) adotou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) com o objetivo de construir um mundo melhor após a Segunda Guerra Mundial. Lewandowski (2003, p. 416) explica sobre os direitos humanos e suas gerações, de acordo com o momento histórico que os sujeitos pertenciam. Inicialmente, os direitos eram garantidos em declarações e o Estado apenas interviria para validar a efetivação. O direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade¹² são conhecidos como direitos individuais, ou, ainda segundo o autor, como “direitos civis e políticos”, sendo esses os direitos de primeira geração.

Com a Revolução Industrial, tivemos um outro sujeito histórico, o trabalhador fabril que, devido às péssimas condições de trabalho, forçou o Estado a buscar soluções para os problemas sociais. Conforme pontua Lewandowsky (2003), o Estado adotou uma postura de apoio ao indivíduo, em que favoreceu direitos econômicos, sociais e culturais, aqui temos então a segunda geração dos direitos humanos, ligados ao trabalho, educação, saúde, habitação, cultura, lazer e segurança. Todavia, com a explosão demográfica a partir dos anos de 1960, tivemos a terceira geração dos direitos humanos, como é destacado pelo autor:

De fato, com a explosão demográfica, as guerras mundiais, as agressões ao meio ambiente, a competição econômica internacional, em suma, com a globalização dos problemas do homem, sobretudo a

¹² É válido ressaltar que esses direitos se relacionam com princípios defendidos pela Revolução Francesa que ocorreu entre os anos de 1789 e 1799, ocasionando um impacto na história da França e conseqüentemente em todo continente europeu. Os princípios defendidos na Revolução Francesa eram Liberdade, Igualdade e Fraternidade, descritos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 como *Liberté, Égalité, Fraternité*.

partir da segunda metade do século XX , surgiu uma nova classe de direitos, que se convencionou chamar de direitos de solidariedade ou de fraternidade, ou seja, direitos de terceira geração (LEWANDOWSKI, 2003, p. 418).

Com o avanço tecnológico e progressos científicos, desde a segunda metade do século XX até o momento atual, já se fala na quarta geração de direitos humanos, em que contempla o impacto da ciência na vida social no que diz respeito às relações entre os seres humanos e as transformações da natureza. Desse modo, concordando com Lewandowski (2003), entendemos que não há hierarquia em relação à importância dos direitos quanto às suas gerações¹³, visto que todos possuem valores indispensáveis aos seres humanos e, enquanto sujeitos de direitos, devemos lutar para a eficácia, garantia e efetivação desses.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os países membros criaram seus Planos Nacionais de Direitos Humanos com ênfase nos direitos mais violados em seus territórios. No caso do Brasil, de início o plano apenas contemplava os direitos civis e políticos, mas, segundo Graciani (2014), foi graças à luta de movimentos sociais e demais comitês que os direitos econômicos, sociais e culturais também receberam lugar de destaque, o que foi materializado com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi instituído pelo decreto n. 7.037/2009 (BRASÍLIA, 2009) e estabelece as bases da Política de Estado para os Direitos Humanos. Garcia (2016) elucida que o PNDH

Estabelece diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas a serem executados e avaliados periodicamente. Está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os 7 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em Brasília entre 15 e 18 de dezembro de 2008 (GARCIA, 2016, p.35).

O Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASÍLIA, 2009) entende que toda sociedade é responsável pelo cumprimento dos Direitos Humanos, a violação acarreta a responsabilidade do poder público cessá-la. Conforme pontua Culau, Lira

¹³ Para compreender as gerações dos direitos humanos, sugerimos o livro: “Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania” de David Francisco Lopes Gomes da Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais.

e Sponchiado (2015), um dos grandes marcos que vivenciamos na sociedade é a violação de direitos humanos, oriundos da exclusão social, econômica, política e cultural, explicitados de diversas maneiras, seja pela pobreza, desigualdades, discriminações, preconceitos, entre outras.

Nesse sentido, Graciani (2014) destaca que, no Brasil, a defesa e a promoção dos Direitos Humanos possui caráter estratégico no desenvolvimento social e no fortalecimento da democracia em âmbito político. O intuito é a transformação, isto é, construir um país que respeite e cumpra os direitos das pessoas e garanta condições dignas de vida.

Por esse motivo, a educação em direitos humanos é a que valoriza a dignidade e os princípios democráticos que são pertencentes aos seres humanos, a partir da formação para a convivência numa cultura de diversidade e de direitos, na construção comunitária da cidadania e do respeito, em outras palavras,

[...] a educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo educacional sistemático e multidimensional, com o escopo e objetivo de orientar a formação do sujeito, envolvida de forma interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento (GRACIANI, 2014, p. 143).

Para desenvolver uma educação em direitos humanos, é preciso ter ou elaborar políticas públicas eficazes e consistentes, pois é a partir delas que serão englobadas, de forma articulada, as dimensões jurídicas, filosóficas, históricas, políticas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas.

Todas atuam de forma fundamental na elaboração e atuação, porém, qualquer que seja o Projeto Político Pedagógico elaborado para uma educação em direitos humanos, precisa estar vinculado com o que é proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ou seja, considerar a criança e o adolescente sujeitos de direitos e defender sua participação ativa e democrática.

Candau (2007), ao utilizar o termo educação “para” os direitos humanos, argumenta que essa educação deve atuar na contribuição da formação de sujeitos de direitos, no empoderamento de grupos sociais ditos minorias e, então, na transformação social. Para a autora, a maior parte dos cidadãos não compreendem que são sujeitos de direitos, acreditam que os direitos são dádivas dadas por meio do esforço. O processo de empoderamento é outro fator que precisa ser trabalhado

na educação em e para os direitos humanos, pois é por meio dele que as pessoas liberam seu poder de se tornarem sujeitos de sua vida e atores sociais.

Nesse sentido, a Educação Social que atua em prol da educação em Direitos Humanos pode propiciar às crianças e adolescentes o ensino de valores e a oportunidade de tornar-se sujeito de sua própria realidade histórica. Paiva (2015) explica que os estudos de Freire são revolucionários, propicia uma unidade entre a *práxis* e é nesse processo que constituímos um caráter de libertação. Ainda conforme a autora,

O desenvolvimento da consciência crítica se dá pela educação problematizadora-libertadora, num processo dialético-dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico-cultural (PAIVA, 2015, p.116).

A libertação proposta por Freire nos leva ao conceito de conscientização, e é nesse sentido que Barros (2015) argumenta que, ao refletir sobre as forças sociais nos estudos freireanos, encontramos as situações que levam os indivíduos a serem excluídos das decisões políticas, econômicas e sociais da sociedade em que vivem. Para Freire (2019), as crianças e os adolescentes que possuem maior violação de direitos, são aquelas de classes populares. São crianças e adolescentes que frequentam a escola e, por não terem as mesmas condições econômicas de permanência que os demais, acabam sendo obrigados a se retirarem, ou são excluídos da própria instituição escolar. Esses indivíduos, que são muitas vezes rotulados como menores que abandonaram a escola, na verdade foram expulsos pelo sistema.

[...] Milhares de crianças da classe trabalhadora são expulsas entre o primeiro e o segundo ano da escola primária, por que não aprendem a ler e a escrever. Muitas são expulsas depois, na quinta ou sexta séries, por fracassar em Matemática, História ou Geografia. Muitos educadores dizem que essas crianças abandonam a escola, mas isso é uma evasiva, um conceito 'eufemístico' para encobrir a falha do sistema (FREIRE, 2019, p. 140).

Ao defender a educação popular e o sistema informal de ensino, Freire (2020) propõe uma educação que rompa as barreiras impostas por esse sistema que oprime, aliena e exclui. Educação essa que se conecta com os princípios de uma

educação em e para os direitos humanos, que possibilite aos seres humanos a oportunidade de tornarem-se conscientes de sua realidade histórica e que o leve em direção a descoberta do seu próprio eu.

Nesse contexto, a Educação Social e os profissionais que atuam na área colaboram para a existência e eficácia dessa educação em e para os direitos humanos, em favor do desenvolvimento de uma liberdade crítica que nega o autoritarismo e a licenciosidade.

Ao atuar em prol da educação em e para os direitos humanos, é necessário o que Freire (2018a) denomina de educação dialógica, isto é, o/a educador/a social estar em constante diálogo com os sujeitos institucionalizados, aliás, para o autor, a prática do diálogo é estabelecida pelo afeto, portanto, muitas vezes para estabelecer vínculos, o diálogo também acontece pelo olhar. A confiança é outro fator importante na relação entre os indivíduos, principalmente no que diz respeito à atuação dos/as educadores/as sociais com as crianças e adolescentes acolhidos, visto que

[...] a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. [...] Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 2018a, p. 113).

É imprescindível que a prática dos profissionais da educação social, que se respaldam na educação em e para os direitos humanos, estejam relacionadas à luta pelos direitos e na função de propor uma educação que percorra o caminho da liberdade e, dessa forma, proporcionar a oportunidade de mudança em relação às opressões oriundas de um sistema opressor e excludente. Outra prática pertencente a essa educação é o respeito à autonomia. Sobre isso Freire (2018b, p. 58) explica:

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Compreendemos que o/a educador/a social precisa permitir que as crianças e os adolescentes se sintam livres, autônomos e, então, respeitados. O ensino também exige que seja contemplado pela alegria e esperança, preenchido pelo toque de mudança, aliás, como bem ressalta Freire (2018b, p. 74), “o mundo não é. O mundo está sendo”. E, por isso, é nessa educação que os sujeitos terão a possibilidade de enxergar novas oportunidades de vida, pois, como a sociedade está em constante transformação, os seres humanos também estão.

Aqui ressaltamos a função social do/a educador/a democrático e consciente, que entenda o seu papel como sujeito responsável pela construção dessa educação que se objetiva nos direitos humanos, isto é, que atue diretamente na luta para a transformação social, com um olhar atento às peculiaridades de cada sujeito acolhido.

A educação social que atua em e para os direitos humanos é a educação que bell hooks (2017) sugere, engajada no entusiasmo e que possibilita a alegria do aprender, que oportuniza a esperança de dias melhores, que luta pela igualdade, respeito e pela justiça. É essa educação que defendemos aqui, uma educação social libertadora e que priorize o sujeito e seus direitos.

Diante disso, para trazermos nossa contribuição no campo da Educação Social, na próxima seção abordaremos os caminhos metodológicos que traçamos para esse trabalho, a fim de elucidar ao/à leitor/a nossa trajetória de pesquisa.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA: OLHARES POSSÍVEIS...

“Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa, está na originalidade do olhar” (COSTA, 2002, p. 148).

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados para a construção dessa pesquisa, quanto à caracterização, ao campo, aos atores sociais, aos instrumentos e aos desafios enfrentados para o levantamento e análise de dados durante a pandemia da Covid-19.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Como afirma Costa (2002, p. 52), “o ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas”. Com essa premissa, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a construção dessa pesquisa com base metodológica na pesquisa-ação participativa, pois corresponde às estratégias e características aqui abordadas. Costa (2002, p. 93) afirma que:

Os movimentos sociais latino-americanos, que tomaram corpo no período Pós-Segunda Guerra Mundial, foram o *locus* onde a pesquisa-ação configurou-se como estratégia político-emancipatória. As ideias de Paulo Freire marcaram acentuadamente esta tendência, a partir de meados da década de 1950, quando esteve conectada aos estudos e trabalhos em Educação Popular.

No Brasil, a pesquisa-ação, conforme pontua Gajardo (1986), nasceu na década de 1970, juntamente com os movimentos intelectuais em defesa das ciências sociais. Sobre esse processo e a relação com a educação popular, Vasconcelos (2003) complementa que

a pesquisa em educação popular, a partir das influências fundantes de Paulo Freire, Marx e Malinowski e da Escola de Frankfurt, foi aos poucos se delineando como uma pesquisa qualitativa, com forte conotação da observação participante da antropologia, engajada na transformação política da sociedade na perspectiva dos interesses dos seus grupos sociais subalternos e onde os sujeitos investigados

participam conscientemente do processo de produção do conhecimento. A esta metodologia de investigação se denominou, nos anos 80, pesquisa participante. Quando faz parte de seus objetivos refletir sobre uma determinada ação problemática realizada por pessoas ou grupos implicados na investigação, passa a se denominar pesquisa-ação (VASCONCELOS, 2003, p. 195-196).

A pesquisa-ação atua, de acordo com Costa (2002), como uma estratégia de saber relacionada com o poder. Os estudos aqui realizados percorrem o que Foucault (2014) explica sobre as relações de poder e o discurso em meio educacional, isto é, todo o sistema que envolva a educação, pode manter ou modificar a apropriação de discursos, com saberes e poderes distintos. Nesse sentido, a pesquisa-ação ao possibilitar o contato entre pesquisador/a pesquisados/as, promove diálogos, relatos, narrativas e histórias que podem implicar diretamente na formação social dos indivíduos, ou seja,

[...] a pesquisa-ação, assim, é concebida como aliança estratégica de sujeitos coletivos inscritos em categorias singulares, que passam a produzir relatos sobre si e sobre suas tradições e posições socioculturais, inscrevendo suas identidades no horizonte mais amplo das culturas (COSTA, 2002, p. 92).

Torrezan (2012), ao discorrer sobre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, as relaciona à educação popular proposta por Paulo Freire. Segundo a autora, são opções metodológicas que vão ao encontro da prática educativa viabilizada por meio do diálogo e da convivência. Compreendemos que a pesquisa-ação, por ser uma linha de pesquisa de base social, proporciona aos sujeitos envolvidos a oportunidade de dialogar e serem escutados.

Com a pesquisa-ação e a participante, novas perspectivas são incorporadas ao conhecimento do que afeta a vida de um grupo ou de uma comunidade. O espaço de diálogo aberto pela pesquisa leva à participação de outros atores e sujeitos que nunca são convidados a entrar em cena para participar: eles constituem os alvos das políticas públicas, mas jamais são chamados a opinar; são objetos de pesquisas, mas não podem se pronunciar (TORREZAN, 2012, p. 34).

Concomitantemente, a educação popular propõe uma pedagogia que dialogue com grupos excluídos e marginalizados, em prol de uma educação emancipatória. Em vista disso, os caminhos metodológicos aqui traçados, buscam o

desenvolvimento de ações investigativas coletivas. Entretanto, Costa (2002, p.99) frisa que, em uma relação dialógica entre indivíduos, podem ocorrer desigualdades e ausência de democracia, ou seja, “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher”. Sobre isso, França (2014) explica que

A pesquisa-ação é ressignificada por Costa (2002), ao problematizar a suposta emancipação de grupos sociais marginalizados pelo acesso ao conhecimento científico. Por isso, a autora sugere uma pesquisa-ação participativa que favoreça a escuta de vozes até então silenciadas (FRANÇA, 2014, p. 19).

França (2009, p.41) afirma que a pesquisa-ação participativa corresponde à perspectiva dos Estudos Culturais, pois, segundo a autora, “favorece a afirmação das identidades”. Os Estudos culturais como referencial teórico demonstram características nada ortodoxas, pelo fato de serem estudos que tomam como princípio um viés metodológico interdisciplinar, portanto, tendem a interagir com as práticas políticas, sociais e culturais. Mattelart e Neveu (2004, p. 13-14) explicam: “trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais”.

Dessa forma, a pesquisa-ação participativa, fundamentada pelos Estudos Culturais, com abordagem qualiquantitativa, é utilizada, nesse trajeto metodológico, por defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes, ou seja, possibilita a construção de novas histórias e visibilidade de outros sujeitos (COSTA, 2002). Acreditamos que o papel da pesquisa-ação, nessa pesquisa, é promover a participação dos/as educadores/as sociais no desenvolvimento das ações educativas, em promoção da crítica, criatividade e política, como é explicitado por Graciani (2014).

Em síntese, a pesquisa-ação se apresenta como uma ação estratégica para o processo educativo e para o desenvolvimento autônomo e independente de todos os participantes, uma vez que há uma contribuição concreta para os problemas práticos dos indivíduos, dos grupos, da organização ou da própria comunidade onde se desenvolve a pesquisa (GRACIANI, 2014, p. 55).

Juntamente com a pesquisa-ação, com a abordagem qualitativa, os dados são apresentados, de acordo com Godoy (1995), por meio de transcrições de entrevistas, relatos de campo, fotos, vídeos, desenhos e outros documentos que dão maior destaque para a compreensão do fenômeno, aliás, acredita-se que todos os dados obtidos são importantes e devem ser analisados.

O levantamento quantitativo se deu pelo próprio mapeamento da instituição, como a quantidade de profissionais e das crianças e adolescentes que compõem o *lôcus* da pesquisa. A pesquisa se configura como qualitativa com objetivos de caráter exploratório, tendo como intuito compreender como se dá a formação continuada de educadores e educadoras sociais nas instituições de acolhimento, referente ao atendimento de crianças e adolescentes que possuem seus direitos violados. É válido ressaltar que o papel fundamental de toda pesquisa científica, de acordo com Del-Masso (2012), é levar pesquisadores/as a questionamentos, sanar dúvidas, refletir, sugerir, buscar novos estudos, incertezas e encantamentos.

Desse modo, essa pesquisa-ação se desenvolveu em uma entidade beneficente que pertence ao grupo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV)¹⁴, situada no município de Cianorte-PR, apresentada na subseção seguinte.

3.2 Ambiente da Pesquisa

A escolha da instituição social para a realização da pesquisa se motivou pelo contato com a entidade durante o período de graduação, momento em que foi constatada a importância do local para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O compromisso com a luta em favor da infância e da juventude tem ocasionado mobilizações em busca dos direitos que visam a proteção dessa população, que tem sofrido discriminações, violências, preconceitos, abandono e exclusão, o que é fundamentado por Graciani (2014), ao discorrer sobre a mobilização social e a busca pela garantia e efetivação dos direitos para pessoas em situação de vulnerabilidade social:

¹⁴ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra o conjunto de serviços do SUAS, oferecendo à população que vivencia situações de vulnerabilidades sociais, novas oportunidades de reflexão acerca da realidade social, contribuindo dessa forma para a planejamento de estratégias e na construção de novos projetos de vida (BRASIL, 2017).

Esta luta motivou a mobilização social, exigiu a articulação em rede e uma participação comprometida de pessoas, grupos, organizações governamentais e não governamentais que propiciaram uma organização dinâmica e entrelaçada capaz de influenciar pensamentos, posicionamentos políticos e de justiça, bem como decisões nas diferentes esferas da sociedade dos pontos de vista legal, jurídica e executivo, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, com firme posição em defesa da maioria de excluídos que compõe a população brasileira, [...], advinda do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, cujo o objetivo era assegurar direitos fundamentais para o desenvolvimento integral dos mesmos (GRACIANI, 2014, p. 74- grifos da autora).

Nesse contexto, a entidade¹⁵ analisada nesta pesquisa foi criada em 10 de agosto de 1992, com a finalidade principal de atender crianças e adolescentes em situação de riscos e pobreza, na faixa etária de 7 a 17 anos e 11 meses. Em 2021, a entidade teve 300 atendidos, já em 2022, atende 367 crianças e adolescentes.

Em conversa com o coordenador da instituição, recebemos a informação de que o atendimento é realizado por meio de atividades esportivas, lúdicas e artísticas, de cunho educativo. A entidade tem uma extensão localizada em Vidigal, Distrito Administrativo de Cianorte, que oferece as mesmas modalidades de atendimento para 150 crianças e adolescentes daquela localidade, no ano de 2022.

O movimento fundacional partiu da própria comunidade cianortense que presenciava o crescente número de crianças e adolescentes que, estando em trajetória de rua, se encontravam cada vez mais vulneráveis à drogadição, abusos e exploração sexual. Assim, um grupo de voluntários preocupados com a questão, com iniciativa de Ermida Nazári, ou simplesmente conhecida como Irmã Benigna, auxiliada por outras Irmãs, promoveu o atendimento desta parcela da população ao concretizar a Associação Assistencial e Promocional.

Mesmo após o falecimento de sua fundadora, no ano de 2019, a instituição continua o trabalho na perspectiva de superação e prevenção de situações de riscos e/ou pobreza, visa proporcionar, às crianças e adolescentes, espaços e oportunidades para o exercício consciente de sua cidadania, por meio da oferta de

¹⁵ A Associação Assistencial e Promocional foi registrada no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas de Cianorte – PR, sob o nº 613, livro A2 de 08/09/1992; Decreto de Utilidade Pública Municipal, lei nº 1470/93 de 25/05/1993; Utilidade Pública Estadual Lei nº 10886/94 de 12/07/1994; Utilidade Pública Federal, Decreto nº 6.217/95-37 de 10/02/1998 e Registrada sob o nº 0649-00 no Setor de Registro e Cadastro da Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família, hoje Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social.

alimentação, prática esportiva, recreação, aprendizagem por meio de oficinas diversas, tendo como critério básico a frequência às aulas e às atividades propostas, como dança, capoeira, violão, teclado, flauta, bordado, pintura em tecido, teatro, circo, xadrez, ecologia e meio ambiente, formação humana, artes, artesanato em argila, informática, manutenção em computadores e costura industrial. Há, ainda, oficinas de reforço escolar, leitura, espiritualidade, relações interpessoais e coral infantil para complementar a formação que recebem no ensino regular.

Também é oportunizada à população atendida a participação em projetos específicos ao encontro de suas necessidades. Dentre esses, se destaca a Escolinha de Futebol, realizada semanalmente para crianças e adolescentes interessados em aprimorar-se neste esporte. Dessa prática há a perspectiva de montar uma equipe oficial para representar a Entidade nos Campeonatos Esportivos do município e região.

A instituição se mantém por meio de doações do setor privado, ajuda de órgãos públicos e, principalmente, pelo auxílio da comunidade ao realizar ações e eventos mensais para arrecadação de fundos. As famílias das crianças e adolescentes são atendidas com palestras e outros eventos que visam um melhor relacionamento com seus filhos e filhas. É ofertado atendimento social, psicológico, odontológico, encaminhamento a especialistas quando necessário, além do acompanhamento direto das famílias, mediante visitas domiciliares e projetos que propiciam a sua promoção.

Com esse atendimento, a associação assistencial prioriza, sobretudo, a população atendida, a formação integral, o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, tornando-os protagonistas de sua própria história. A missão é acolher e amparar crianças e adolescentes oriundos de famílias em situação de pobreza que se encontram em risco, por meio da prevenção, tendo a criança e o adolescente como agentes principais de transformação de si próprios e do meio em que vivem, bem como proporcionar a integração entre a entidade, família, escola e comunidade, utilizando-se de orientação sobre os valores humanos e cristãos.

É importante ressaltarmos que os profissionais que atuam na instituição recebem a titulação de educadores/as sociais, contratados pelo regime da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), mais conhecida como carteira “assinada”.

3.3 O levantamento de dados: os instrumentos da pesquisa em meio a pandemia da covid-19

Para o levantamento de dados, as ações realizadas foram o questionário *online* e a formação proposta por círculo dialógico presencial com duração de 1h30 em um dia. Retomamos a importância da pesquisa-ação participativa como metodologia para esta pesquisa, pois, como explicita Costa (2002),

[...] o caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertem os discursos hegemônicos e inscrevem no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contêm histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade (COSTA, 2002, p. 113).

A defesa pelo diálogo como possibilidade de estabelecer conexões pessoais e sociais são fundamentais para a realização do levantamento de dados, que se desenvolveram a partir da apresentação da pesquisa para a equipe gestora da entidade social.

No momento inicial de contato com a instituição, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5), para que a pesquisa cumpra as normas editadas pelo Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas que envolvam seres humanos e pelo Comitê de Ética/UEM (Anexo 8) e a Autorização da Instituição (Anexo 6), que, depois de assinados pela equipe gestora, diretoria e atores sociais, foram definidos os horários possíveis para a realização dos encontros.

3.3.1 Sobre o Questionário Aplicado

Desenvolver pesquisa de campo, em meio ao contexto pandêmico, requer estratégias oportunas e acessíveis ao público pesquisado. Nesse contexto, o questionário *online*, realizado como ferramenta para obtenção de levantamento de

dados, foi desenvolvido por meio do aplicativo *Google Forms*¹⁶ e encaminhado aos/às educadores/as sociais por *e-mail*.

Para Rodrigues (2006, p. 95), o questionário “é uma lista de questões relacionadas ao problema de pesquisa” e é encaminhado para os participantes. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor:

Como terá que ser preenchido pelo respondente, é imprescindível que o questionário seja elaborado com linguagem simples, direta e clara. Devem ser evitadas questões que possibilitem respostas ambíguas e a utilização de termos pouco conhecidos (RODRIGUES, 2006, p. 96).

O uso do questionário *online* possibilitou a obtenção de um banco de dados automático, transferido para o *Excel*, bem como a transcrição completa das respostas dos participantes da pesquisa. Para que todas as questões fossem respondidas, além de perguntas breves e com linguagem simples e objetiva, utilizamos o recurso proposto pelo aplicativo de direcionamento das respostas, impedindo que os participantes respondessem a próxima questão, antes de responder a atual.

O questionário, de acordo com Gil (1999),

[...] pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128).

De modo empírico, o questionário auxilia na coleta de informações referentes à realidade, além de ser instrumento metodológico, possibilitando que os/as participantes expressem suas opiniões em relação a diferentes temáticas.

Nosso objetivo com o questionário foi colher informações sobre a formação dos/as educadores/as sociais que atuam na instituição pesquisada, o que nos possibilitou atender um dos objetivos específicos da pesquisa: analisar o perfil de educadoras/es sociais que atuam no SCFV e o interesse desses na possibilidade de

¹⁶ *Google Forms* é um aplicativo de pesquisa da plataforma Google, utilizado para a coleta de dados e registros.

realizar de forma virtual os círculos dialógicos, devido ao contexto atual por todos/as vivenciado.

O questionário *online* foi composto por 21 questões, 8 questões referentes aos participantes da pesquisa, 12 referentes à atuação na educação social e 1 pergunta sobre a possibilidade das formações acontecerem de forma *online*.

Quadro 1 - Questionário Online referente ao objeto de pesquisa:

Nº DE QUESTÕES	PERGUNTAS REFERENTES AOS ATORES SOCIAIS
1	Qual sua idade?
2	Qual é o seu gênero?
3	Qual é a sua orientação sexual?
4	Qual é a sua religião?
5	Qual é a sua formação?
6	Qual é a sua profissão?
7	Quanto tempo atua na área da Educação Social?
8	Quanto tempo atua nesta instituição social?
Nº DE QUESTÕES	PERGUNTAS REFERENTES A ÁREA DE ATUAÇÃO
1	Em sua experiência profissional você já presenciou alguma situação de violência? Pode nos relatar algum(ns) exemplo(s)?
2	Você é um/a educador/a social?
3	Na sua opinião, qual é o papel de um/a educador/a social em uma instituição como essa?
4	Você acredita que o trabalho com crianças e adolescentes que se encontram em situação de violência é necessário? Se sim, como poderia ser realizado?
5	Sobre a formação docente, na sua opinião, quais estudos são primordiais para a atuação do/a educador/a social?
6	Na sua opinião, quais são as características de um educador/a social?
7	As políticas públicas destinadas ao acolhimento e atendimento de crianças e adolescentes, têm cumprido sua função social? Por quê?
8	Quais os desafios que você educador/a social tem encontrado em seu

	ambiente de trabalho, em relação aos atendidos?
9	Você já ouviu falar ou leu algum material sobre Direitos Humanos? Se sim, cite alguns deles, por favor.
10	Quais são as suas sugestões para a realização de um trabalho sobre direitos humanos na instituição em que você trabalha?
11	Você tem interesse em estudar temas específicos para pensar a sua prática?
12	Pensando na sua atuação, quais temas você acredita serem pertinentes abordar em uma formação pedagógica? Conte para nós!
Nº DE QUESTÕES	POSSIBILIDADE DA REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE FORMA VIRTUAL
1	Por motivo de resguardar nossa saúde, devido a pandemia do COVID-19, teria a possibilidade de realizarmos nossos encontros de forma <i>online</i> ?

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Em um total de 11 educadores/as sociais na instituição, apenas 6 responderam o questionário e demonstraram interesse em participar dos círculos dialógicos.

3.4 Participantes da Pesquisa: os atores sociais

O convite para participar dos círculos dialógicos foi direcionado a todos/as os/as educadores/as sociais da instituição analisada, um total de 11 profissionais. A opção para que a pesquisa ocorresse direcionada aos/às educadores/as se deu pela necessidade de compreender a atuação na área da Educação Social e ofertar a formação por meio de círculos dialógicos.

Nossa primeira ação foi o envio de um vídeo-convite (Figura 1), por meio da coordenação da instituição, por meio do qual convidamos os profissionais a realizarem o questionário *online* encaminhado via *email*.¹⁷

¹⁷ Os *emails* dos educadores/as sociais foram solicitados e adquiridos com o auxílio da pedagoga.

Figura 1 - Vídeo convite



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Durante o prazo de uma semana (7 dias), tivemos apenas 3 respostas no questionário, o que impulsionou o convite via *Whatsapp* que nos deu o retorno de mais 3. Portanto, a primeira parte da coleta de dados da pesquisa foi realizada com 6 educadores/as sociais.

3.4.1 Perfil dos/as Participantes da Pesquisa

O preenchimento do questionário contou com a participação de 6 educadores/as sociais. A seguir, os quadros sintetizam o perfil dos/as participantes.

Quadro 2 - Dados de Identificação dos/as participantes da pesquisa e religião com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>Idade</i>	<i>Religião</i>
EDS 1	26	Católico
EDS 2	34	Espírita
EDS 3	35	Católica
EDS 4	34	Católica
EDS 5	23	Católica
EDS 6	28	...

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Quadro 3 - Dados sobre a definição de gênero e orientação sexual, com base nas respostas do questionário

Educador/a Social (EDS)	Gênero	Orientação Sexual
EDS 1	Masculino	Hétero Sexual ¹⁸
EDS 2	Feminino	Hétero
EDS 3	Feminino	Hétero
EDS 4	Feminino	Heterossexual
EDS 5	Feminino
EDS 6	Feminino	Étero

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Quadro 4 - Dados sobre formação acadêmica e atuação com base nas respostas do questionário

Educador/a Social (EDS)	Formação	Profissão	Quanto tempo atua área da Educação Social	Quanto tempo atua na instituição
EDS 1	Pós-Graduado	Professor	4 anos	4 anos
EDS 2	Pedagogia e Letras	Educadora Social	13 anos	1 ano e 7 meses
EDS 3	Pedagogia e Psicopedagogia	Educadora Social	9 anos	1 ano e 10 meses
EDS 4	Ensino Superior	Educadora Social	2 anos	2 anos
EDS 5	Ensino Superior	Educadora Social	1 ano	1 ano
EDS 6	Ensino Superior	Educador Social	1 ano	1 ano

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

De acordo com os dados apresentados, 33,32% dos/as educadores/as sociais apresentam faixa etária de 26 e 35 anos, enquanto 16,67% apresentam faixa etária de 23 anos; 16,67%, 26 anos; 16,67%, 28 anos, e 16,67% a faixa etária de 35 anos.

¹⁸ Optamos em manter a escrita original no questionário, para auxiliar na análise do perfil dos participantes.

Sobre a manifestação religiosa, 66,6% consideram-se católicos/os, enquanto 16,7% responderam ser evangélicos/as e 16,7% optaram por não responder. Aqui ressaltamos que o interesse pelo quesito religiosidade se explica pelo que França (2014) fundamenta ao dizer que a religião, seja qualquer grupo¹⁹, possui impacto nas ações das pessoas, nas condutas e valores humanos a serem seguidos e passados culturalmente.

Quanto ao gênero e orientação sexual, 83,3 % são mulheres e 16,7% pertencem ao gênero masculino. 83,3% são heterossexuais e 16,7% não responderam.

Em relação à formação acadêmica, 66,67% possuem ensino superior e 33,33% pós-graduação. 83,3% dos participantes da pesquisa se denominam profissionalmente como educadores sociais e 16,7% como professor/a.

Segundo a análise dos dados obtidos sobre o tempo de atuação na área da educação social, nenhum participante apresentou menos que 1 ano de trabalho. Dessa forma, 66,6% dos profissionais já atuam de 1 a 5 anos na área, 16,7% de 6 a 10 anos e 16,7% de 10 a 15 anos.

Sobre o tempo profissional na instituição, obtivemos um total de 33,3% de educadores/as sociais que atuam entre 0 a 1 ano, 50% de 1 a 2 anos e 16,7% mais de 2 anos.

O quadro 4 demonstra as respostas apresentadas quanto à experiência profissional e situações de violência vivenciadas durante a atuação na educação social.

Quadro 5 - Dados sobre a experiência profissional e situações de violência, com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>Em sua experiência profissional você já presenciou alguma situação de violência? Pode nos relatar algum(ns) exemplo(s)?</i>
EDS 1	Sim, violência física e psicológica.
EDS 2	Sim, como trabalhei no Conselho Tutelar e no CREAS-Centro de Referência Especializado de Assistência Social, convivi com diferentes casos de violência, psicológica, sexual e entre outras.

¹⁹ Nessa pesquisa, compreendemos por Grupos Religiosos as diferentes manifestações religiosas.

EDS 3	Sim, violência física, psicológica , sexual, entre outras.
EDS 4	Não respondeu (apenas utilizou sinal de pontuação para avançar).
EDS 5	Nunca presenciei, porque logo que comecei meu trabalho [...] os atendimentos foram suspensos por conta da pandemia.
EDS 6	não.
	<i>Você acredita que o trabalho com crianças e adolescentes que se encontram em situação de violência é necessário? Se sim, como poderia ser realizado?</i>
EDS 1	Sim, pode e deve ser realizados por profissionais competentes e bem formados a fim de promover o indivíduo a buscar meios de saídas da situação em que vive.
EDS 2	Sim, acredito que o trabalho seja muito mais que necessário. Sendo realizado de maneira comprometida, visando o bem estar dos usuários por meio da resolução dos seus conflitos.
EDS 3	É essencial. Acredito que este trabalho para que tenha a eficiência necessária deve ser realizado por toda a rede , ao educador cabe acolher , ser perceptivo, orientar e colaborar com o bem - estar dos mesmos seja por meio do diálogo, projetos e oficinas.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Sim, com certeza, visto que muitos deles não recebem o suporte necessário em casa, é na entidade que os mesmos recebem as orientações e o acompanhamento necessário para que possam crescer com dignidade e autonomia.
EDS 6	Não respondeu.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Diante das respostas obtidas em relação à experiência profissional e situação vivenciadas de violência, constatamos que aqueles/as que responderam ao questionário acreditam que o trabalho com crianças e adolescentes que possuem direitos violados, é necessário e essencial. Entretanto, sua atuação é permeada por dificuldades, como é afirmado por Mateus (2012, p. 63): “as dificuldades que o educador social enfrenta são reais e determinadas por condicionantes socioculturais que constituem uma fronteira à sua atuação”.

Sobre terem vivenciado alguma violência na instituição, os que confirmam ter ocorrido destacaram a violência física, a psicológica e a sexual. Uma educadora social afirmou não presenciar nenhum dos casos, mas sua experiência é atípica por ter iniciado as atividades na instituição poucos meses antes do início da pandemia e logo foram suspensas as atividades com os atendidos.

Conforme explicado por Neto, Leandro e Arruda (2016), a violência pode ser classificada de forma subjetiva e objetiva. A primeira, é aquela que está explícita e a segunda é que se apresenta implicitamente nas relações cotidianas. Os/as autores/as argumentam ainda que:

[...] a violência física é, em geral, mais visível das violências, por tender a deixar sequelas no corpo da vítima. [...] A violência psicológica não é caracterizada por marcas físicas no corpo da vítima [...] tem como objetivo desestabilizar emocional e psicologicamente uma pessoa, causando-lhe sofrimentos psíquicos como medo, vergonha, angústia, depressão e tristeza profunda. [...] a Violência moral, semelhante a psicológica também não se caracteriza por marcas físicas no corpo da vítima, [...] se concretiza por ofensas orais ou por escrito que constituem xingamentos, imputação infundada de crimes ou outras ofensas [...] A violência sexual reúne aspectos das violências física e psicológica, e pode ser entendida como toda ação na qual um pessoa em relação de poder e por meio de força física, coerção ou intimidação psicológica, obriga outra ao ato sexual [...] (NETO; LEANDRO; ARRUDA, 2016, p. 40-41).

A compreensão dos tipos de violência apresentados acima conduz a uma análise sobre a necessidade da formação dos profissionais que relataram ter contato com diversas formas de violação no ambiente de trabalho e compreendem a relevância de um trabalho direcionado à atuação.

No quadro 6, apresentamos as respostas obtidas em relação à atuação dos/as educadores/as sociais.

Quadro 6 - Síntese dos Dados sobre a atuação dos/as educadores/as sociais com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>Na sua opinião, qual é o papel de um/a educador/a social em uma instituição como essa?</i>
EDS 1	Formar, instruir e proporcionar aos usuários meios de promoção pessoal bem como a dignidade humana através das atividades e momentos vivenciados pelos envolvidos.

EDS 2	O papel do educador social é o acolhimento, orientação, percepção diante das necessidades dos usuários, ou seja, vai além do atendimento básico, o educador precisa compreender a realidade dos usuários, ter diálogo com os mesmos buscando sempre transformar os obstáculos por meio de projetos.
EDS 3	O educador social deve acolher aos usuários, ser observador e dinâmico e por meio de projetos e do diálogo colaborar com a promoção dos mesmos.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Desenvolver serviço de acolhimento e fortalecimento de vínculos para que os usuários compreendam seu papel na sociedade.
EDS 6	Não respondeu.
<i>Sobre a formação, na sua opinião, quais estudos são primordiais para a atuação do/a educador/a social?</i>	
EDS 1	Leis e diretrizes do SUAS., formação acadêmica de acordo com as atividades que o profissional irá desenvolver além de estudos nas esferas sociais.
EDS 2	Acredito que os estudos primordiais seriam buscando compreender qual a melhor maneira de trabalhar os diferentes tipos de violências existentes, ou seja, o profissional deve estar preparado para auxiliar, proteger, cuidar dos usuários mediante os conflitos. O educador preparado poderá tornar o usuário um ser humano ativo na sociedade e consciente de seus direitos, necessidades e obrigações.
EDS 3	Estudos relacionados às diversas violências que existem hoje em nossa sociedade, as quais nossas crianças e jovens têm enfrentado. Estudos que ajudem o educador social a lidar com crises de ansiedade oriundas de alguma violência sofrida em casa para que assim possa acolher e orientar a criança ou adolescente da melhor maneira possível ajudando-o a sair da condição de sofrimento que se encontra.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	O estudo de políticas públicas, e da psicologia da educação.
EDS 6	Não respondeu.
<i>Na sua opinião, quais são as características de um educador/a social?</i>	
EDS 1	Ser educado, disposto a sempre prestar ajuda, ser observador, trabalhar em equipe...
EDS 2	O mesmo deve ser observador, criativo, utilizar ferramentas pedagógicas para auxiliar os problemas dos usuários, visando a

	integração dos mesmos na sociedade, buscando sempre a ludicidade, bom relacionamento, diálogos e compreensão mediante a vulnerabilidade do usuário.
EDS 3	O educador social deve ser acolhedor, criativo, dinâmico, perceptivo, protetor , deve sempre combater qualquer tipo de exclusão social e se utilizar de todas ferramentas pedagógicas que conhece para que contribua de forma efetiva com o bem - estar do usuário contribuindo para que este se torne um cidadão ativo ciente de seus direitos e deveres.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Um educador social precisa estar atento e aberto para entender a realidade do seu público, precisa ser ouvinte, e muitas vezes também é colo que acolhe. O Educador social necessita de sabedoria para lidar com os desafios da realidade dos usuários.
EDS 6	Não respondeu.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

A partir dos dados apresentados, constatamos que os/as educadores/as sociais que responderam às três perguntas relacionadas à atuação, defendem a ideia de que é função do profissional acolher, orientar e instruir os usuários atendidos da instituição, além de compreender as necessidades básicas das crianças e dos adolescentes em prol da sua promoção social enquanto sujeito de direitos.

Sobre a formação e estudos destinados para a melhoria da atuação, os/as participantes elencaram o ensino de políticas públicas, documentos normativos e psicologia da educação.

O perfil característico do/a profissional da educação social, de acordo com os participantes, é amplo. Demonstraram o quanto é importante que os/as educadores/as sociais tenham sensibilidade para lidar com conflitos existentes, que possuam olhar observador e perceptível às demandas cotidianas, que consiga abrigar de forma afetiva os atendidos, visto que muitos encontram refúgio dentro das casas de acolhimento. Bauli e Müller (2020, p. 128) argumentam que “o Educador Social tem como atribuições a intervenção em diversos contextos sociais, culturais e educativos”.

No quadro 7, constam as respostas sobre as políticas públicas de acolhimento e sua efetivação, bem como os desafios encontrados.

Quadro 7 - Síntese dos Dados sobre as políticas públicas de acolhimento com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>As políticas públicas destinadas ao acolhimento e atendimento de crianças e adolescentes, têm cumprido sua função social? Por quê?</i>
EDS 1	Não, principalmente no quesito de subsídios às atividades desenvolvidas pelas entidades irresponsáveis.
EDS 2	Por parte de algumas instruções sim, porém, por diversas vezes o trabalho desintegrado de toda a rede pode falhar, a demora em abordar casos, a falta de diálogo visando o rendimento e bem estar dos usuários, pode atrasar de maneira considerável na vida dos mesmos.
EDS 3	Depende. Acredito que para que o usuário tenha a proteção e acolhimento que necessitam é preciso que toda a rede de apoio do município se empenhe e dialogue entre si. Muitas vezes a demora em tratar alguns casos por parte de alguns órgãos pode acarretar problemas maiores para as crianças e adolescentes em questão.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Não, a maioria das políticas destinadas ao público alvo, muitas vezes não funcionam na prática.
EDS 6	Não respondeu.
	<i>Quais os desafios que você educador/a social tem encontrado em seu ambiente de trabalho, em relação aos atendidos?</i>
EDS 1	A falta de apoio familiar
EDS 2	Meu maior desafio é o apoio dos familiares, afinal, através desse contato o trabalho pode ser realizado de maneira mais efetiva.
EDS 3	Ao meu ver a falta de apoio da família.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	O meu maior desafio, é não saber a realidade específica de determinado usuário, visto que, muita das vezes eles são agressivos, refletindo situações que acontecem na casa deles, mas muita das vezes essa realidade é ocultada.
EDS 6	Não respondeu.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Em um grupo de seis educadores/as sociais, dois/duas afirmaram que as políticas públicas não estão cumprindo o seu papel, dois/duas disseram que depende e duas não responderam. É válido ressaltar que todas as justificativas alegam os desafios encontrados no que diz respeito à realização do trabalho nas instituições. Como afirma Vasconcelos, Leandro e Arruda (2016), a promoção dos direitos humanos é um desafio, pois não basta apenas regulamentar e declarar direitos. É necessário que o poder público se comprometa a tomar medidas concretas para sua efetivação.

Sobre os desafios enfrentados no ambiente de trabalho, três educadores/as alegaram a falta de apoio da família dos atendidos, um/a justificou que a maior dificuldade é não compreender a realidade dos sujeitos que são acolhidos, certo de que é na instituição que expõem muito das emoções e vivências do seu seio familiar. As/os demais não responderam.

Compreendemos que a criança e o adolescente que vivem em situação de violência perante a sociedade burguesa tende a ser rotulado como o infrator, delinquente, agressivo, entretanto, como é explicado por Paulo Freire (2018a) e Graciani (2014), é preciso dar espaço e voz aos oprimidos e a base para a interação pedagógica entre educador/a e educando/a é estabelecer uma relação dialógica, isto é, dar o direito de falar e escutar, tornar esses indivíduos, até então excluídos, sujeitos de sua própria história e ajudá-los a traçar uma nova trajetória.

Para isso, é fundamental que se tenha uma prática educativa emancipadora e libertadora, para que seus direitos como cidadão sejam respeitados, o que exige dos envolvidos preparação e estudo. Dessa forma, no Quadro 8, são apresentadas as respostas referentes ao interesse dos/as participantes em realizar estudos referentes à área de atuação.

Quadro 8- Síntese dos Dados sobre o interesse em estudos destinados a área de atuação com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>Você tem interesse em estudar temas específicos para pensar a sua prática?</i>
EDS 1	Sim
EDS 2	Sim
EDS 3	Sim

EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Sim
EDS 6	Sim
	<i>Você já ouviu falar ou leu algum material sobre Direitos Humanos? Se sim, cite alguns deles, por favor.</i>
EDS 1	Declaração universal dos direitos humanos, artigos desenvolvidos pela ONU.
EDS 2	Sim, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, diversos artigos sobre 18 de Maio, entre outros...
EDS 3	Sim. Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, entre outros.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Sim, li a Declaração Universal dos direitos humanos e o Manual.
EDS 6	Simmmm
	<i>Quais são as suas sugestões para a realização de um trabalho sobre direitos humanos na instituição em que você trabalha?</i>
EDS 1	Algo voltado à promoção dos direitos básicos de sobrevivência e convívio em sociedade!
EDS 2	A preparação dos profissionais para receber os usuários de maneira abrangente, através de um serviço de qualidade, visando o bem estar de todos os envolvidos.
EDS 3	A preparação dos profissionais para receberem os usuários de forma eficiente atendendo de fato o que precisa ser atendido na atual demanda que a sociedade nos dá.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Gostaria de aprofundamento no que se trata dos direitos das crianças em relação a convivência e questões familiares.
EDS 6	Não respondeu.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

Das respostas colhidas para a primeira pergunta, apenas um/a educador/a social não respondeu em relação ao interesse em realizar estudos destinados à área. Tivemos cinco respostas positivas.

Sobre os estudos e leituras que já haviam realizado, aqueles que responderam citaram documentos orientadores para a sua atuação, a saber: DUDH e ECA. Ao serem questionados sobre sugestões para futuros estudos, apenas dois/duas participantes não responderam, as/os demais trouxeram diferentes sugestões.

Os estudos destinados para a preparação do profissional que atua em instituições assistenciais ainda é uma luta diária para sua efetivação, visto que o cenário político tende a desvalorizar a profissão, o que, de acordo com Müller (2017, p. 95), “[...] implica a desvalorização salarial e a precarização do seu trabalho na ausência de parâmetros psicofísicos de atuação profissional”.

Ao visar romper e superar essa realidade posta pela sociedade atual e poder contribuir para a formação continuada desses profissionais, no Quadro 9 são levantadas algumas perguntas referentes à realização dos círculos dialógicos e a possibilidade de acontecer uma formação de forma remota, visto que ainda nos encontramos em contexto pandêmico.

Quadro 9 - Síntese dos dados referente a realização da formação (círculos dialógicos) com base nas respostas do questionário

<i>Educador/a Social (EDS)</i>	<i>Pensando na sua atuação, quais temas você acredita serem pertinentes abordar em uma formação pedagógica? Conte para nós!</i>
EDS 1	A concepção de identidade, ECA, normativas do SUAS.
EDS 2	O tema que gostaria de ter maior compreensão é: Como auxiliar o usuário mediante uma situação de violência visando a proteção do mesmo no sentido psicológico.
EDS 3	Temas que nos ajudem a recebê-los de forma eficiente de acordo com a realidade que a maioria de nossas crianças e adolescentes enfrentam em casa , enfim, um tema que nos ajude na proteção psicológica dos mesmos visando sempre seu bem - estar.
EDS 4	Não respondeu.
EDS 5	Gostaria de aprofundar um pouco mais sobre a democratização do conhecimento frente ao desenvolvimento humano e social.
EDS 6	Não respondeu.
	<i>Por motivo de resguardar nossa saúde, devido a pandemia do COVID-19, teria a possibilidade de</i>

	<i>realizarmos nossos encontros de forma online?</i>
EDS 1	Talvez
EDS 2	Sim
EDS 3	Sim
EDS 4	Não respondeu
EDS 5	Sim
EDS 6	Presencial né!

Fonte: Elaboração das pesquisadoras, a partir da coleta via questionário *google forms* (2021).

De um total de seis participantes, apenas quatro responderam a pergunta sobre os temas que seriam importantes de serem abordados nos encontros de formação. Foram levantadas temáticas referentes a apoio psicológico aos atendidos, concepção de identidade e normativas referenciais. Ao serem questionados sobre a possibilidade do ensino remoto, três responderam que sim, um talvez, um que seria melhor presencial e a EDS 4 não respondeu.

Consideramos, a partir das respostas, que a efetivação dos círculos dialógicos é necessária e primordial, pois o interesse dos/as participantes em estudar e ampliar sua formação ficou evidente durante a análise dos dados.

3.5 As (entre)linhas da pesquisa: um relato sobre o levantamento de dados

Segundo Kroef, Gavillon e Ramm (2020), frequentemente temos nos deparado com pesquisas de viés exploratório e o uso de cadernos/diários de campo tem se tornado ferramenta metodológica desses estudos. Nessa subseção, explanamos o relato de campo em relação à caminhada para a promoção da coleta de dados.

O início do levantamento de dados aconteceu no primeiro semestre de 2020, durante uma reunião com o coordenador da instituição, que, após a apresentação do projeto de pesquisa e aportes metodológicos, demonstrou interesse na pesquisa, porém, sugeriu que deveríamos apresentar a proposta de formação para os demais gestores membros da entidade.

Como proposta, foi apresentada a realização dos círculos dialógicos com os educadores e educadoras sociais, pois possibilita problematizações e desafios sobre a área de atuação, além de promover um momento de troca de experiências, respaldado por palavras geradoras, que, segundo Freire (2020, p. 10), “são carregadas de experiência vivida, são decisivas”.

Durante a primeira reunião com a pedagoga, a assistente social e a psicóloga da instituição *locus* da pesquisa, ambas fizeram questionamentos sobre as temáticas que seriam tratadas durante a realização dos círculos dialógicos, pois frisaram que, por ser uma instituição religiosa, alguns temas poderiam não ser necessários, como, por exemplo, assuntos relacionados às questões de gênero.

Por compreender o receio das profissionais, questionamentos foram realizados no sentido de colher informações a respeito dos atendimentos oferecidos na instituição. Durante esse diálogo, foi apresentado que muitos/as educadores/as sociais não sabiam lidar com algumas situações que aconteciam durante os atendimentos, como, por exemplo, crianças que chegavam até as salas de oficinas com sinais de violência física e sexual.

Ao perguntarmos sobre quais eram os procedimentos nesses casos, a psicóloga respondeu que as crianças eram encaminhadas até ela para que pudessem resolver juntamente com a assistente social. Um desses motivos é o fato de que a maioria dos profissionais que atuam na instituição possuem formação em cursos de licenciaturas e, especificamente aqui no Brasil, segundo Paula e Machado (2008), ainda se formam estudantes para trabalharem principalmente no ambiente escolar, o que, de certo modo, influencia na atuação em trabalhos ditos não-formais.

Em relação aos temas geradores que seriam tratados nos círculos dialógicos, respaldados na educação em e para os direitos humanos, ficaram de ser decididos após a análise do perfil dos/as participantes da pesquisa, entretanto, a equipe direcionou algumas temáticas que talvez seriam propícias para os profissionais, como, por exemplo, formas de lidar com casos de violências físicas e psicológicas relacionadas aos atendidos, a questão do afeto e do acolhimento. Para a pedagoga, as crianças e os adolescentes recebiam orientação espiritual para lidar com as vivências do dia a dia, mas que, mesmo assim, ainda seria necessário trabalhar com os/as educadores sobre como proceder em casos específicos de abandono familiar.

Ao final, concordaram com a realização da pesquisa, porém, nosso contato direto seria com a pedagoga, visto que as demais profissionais estariam à frente de outras demandas da instituição.

Assim, em contato com a pedagoga, uma semana após a primeira reunião (18 de fevereiro de 2020), ela sugeriu que realizássemos a pesquisa com a casa lar, situada no distrito do município, pois alegou que não teriam tempo hábil para a realização dos encontros. No distrito, o número de profissionais era menor e de crianças também, portanto, seria mais fácil o agendamento. Todavia, nos chamou atenção a proposta, visto que, segundo o coordenador da entidade, devido à Pandemia da COVID-19, não teriam atendimentos de crianças e adolescentes, sendo que as ações que envolveriam os profissionais seriam direcionadas para a entrega de cestas de alimentos, visitas domiciliares e ações beneficentes para adquirir recursos financeiros para manter a entidade.

Diante dos fatos, optamos em contatar novamente o coordenador da instituição e verificar se poderíamos dar andamento à pesquisa. Retornamos ao local e obtivemos a carta de aceite da instituição (Anexo 6). Após o aceite, ficamos de entrar em contato com a pedagoga para agendamentos de datas e horários para a realização da formação no formato de círculos dialógicos com os e as profissionais.

Os contatos via *whatsApp*, e-mails e ligações foram realizados, porém, muitas vezes sem retorno, a única garantia de confirmação da instituição era a carta de aceite submetida ao Comitê de Ética²⁰ (Anexo 8).

Com a ausência de respostas, decidimos agendar uma reunião com a pedagoga no mês de junho, para obtermos os dados da instituição e organizarmos os encontros com os/as educadores/as sociais. Infelizmente, no dia foi feito o desmarque. Após três datas desmarcadas, conseguimos nos reunir no mês de julho de 2020.

Nesse encontro, apresentamos novamente a proposta e comunicamos que, devido ao contexto de pandemia, poderíamos realizar os círculos dialógicos no próximo ano ou em plataformas digitais. A pedagoga informou que conversaria com os/as educadores/as a respeito e nos daria o retorno.

Novamente o retorno não ocorreu e, então, optamos por sugerir, no mês de outubro de 2020, a realização dos encontros em uma data destinada para a semana

²⁰ Parecer 4.501.072.

pedagógica da instituição, o que aparentemente chamou a atenção da pedagoga e demonstrou aceitação da profissional em relação ao desenvolvimento da pesquisa na entidade. Somente no mês de novembro, ao questionarmos sobre a proposta, fomos indagadas sobre a carga horária.

Apresentada a proposta temática e carga horária, obtivemos a confirmação da pedagoga, que ficou de nos passar o cronograma da formação para nos organizarmos em relação ao tempo.

Ainda no mês de novembro, foi realizada, pela profissional da instituição, a solicitação do currículo e objetivo da pesquisa para apresentar para a equipe da diretoria e assistência social. Assim encaminhado, foi nos passado a data para a realização do encontro, na terceira semana de janeiro e segunda semana de fevereiro do ano de 2021.

Ficamos preocupadas em relação à organização da carga horária, pois, de acordo com o que foi passado, teríamos disponível dois dias, com total de 8 horas diárias. Compreendemos as demandas da entidade, mas também entendemos que a realização do círculo dialógico é um processo que necessita de uma melhor distribuição da carga horária, para não tornar o diálogo um processo técnico e cansativo para nós pesquisadoras e sujeitos participantes, o que é justificado por França (2014, p. 81), ao relacionar os círculos dialógicos com os círculos de cultura de Paulo Freire, pois “[...] em sua teoria da ação dialógica não há imposição e domesticação dos sujeitos, pelo contrário, propõe o encontro que permite a aprendizagem e a coexistência de outros saberes”. Assim, explicado para a pedagoga, ela ficou de encaminhar o cronograma e depois agendarmos uma reunião para organizarmos os encontros.

No mês de dezembro, outro contato foi realizado em relação ao cronograma que até a data não havíamos recebido, e somente no mês de janeiro tivemos o retorno de que as datas destinadas para a formação tinham sido adiadas.

Devido à pandemia da COVID-19, a instituição se manteve fechada no ano de 2020 e 2021, realizou atendimentos e ligações para as famílias das crianças e adolescentes que frequentam a “Casa Lar²¹” investigada. Dessa forma, optamos por desenvolver um questionário *online* para iniciar a coleta de dados, para adquirir informações significativas sobre a atuação dos/as educadores/as.

²¹ Modalidade de acolhimento social.

No contexto de pandemia, o uso dessa ferramenta facilitou o contato com os/as educadores/as sociais que, mesmo de forma *online*, proporcionam vínculo entre a pesquisa, a pesquisadora e os/as pesquisados/as, como será explanado na subseção 4.1.

Em abril/2021, entramos em contato com a instituição para agradecer os/as profissionais que responderam o questionário e nos colocamos à disposição caso tivessem alguma dúvida em relação à pesquisa. Explicamos que faríamos as análises dos perfis dos participantes e que aguardaríamos o retorno com as possibilidades de formação.

Durante os meses de Maio e Junho do mesmo ano, a pedagoga se manteve ausente, pois saiu de licença, e nosso contato passou a ser com o coordenador que, via telefone, nos passou dados importantes sobre a instituição, como a história da fundação - que, no ano de 2021, comemorava 29 anos -, quantidade de crianças e adolescentes atendidos, tanto no município, quanto no distrito, as ações realizadas nesse período, informações que nos auxiliaram na construção da pesquisa.

No final do mês de Julho/2021, sem receber retorno quanto à realização dos círculos e com receio quanto aos prazos para a realização da pesquisa, optamos em desenvolver uma *Webquest*²², e propor a formação disponível de forma *online*. Entretanto, na primeira semana do mês de agosto de 2021, a pedagoga entrou em contato e questionou a possibilidade de realizar a formação com os/as educadores/as sociais antes da segunda semana de setembro do mesmo ano, pois as crianças e adolescentes retornariam nesse período. Confirmamos a possibilidade e pedimos para que nos informasse se outros/as profissionais tinham interesse em participar, além dos 6 que responderam ao questionário.

Infelizmente, não foi possível a realização dos círculos, pois a formação foi adiada. Entretanto, concordamos com Costa (2002), ao se referir à pesquisa e à ação de pesquisar, pois vivenciá-la é uma aventura e, então, em agosto do ano de 2022, realizamos de forma presencial o primeiro encontro da proposta dos círculos dialógicos²³ com os/as educadores/as sociais da instituição pesquisada, juntamente com os/as de outras três instituições com o mesmo objetivo social. Recebemos convite da psicóloga atual da entidade, encaminhado via *Whatsapp* e e-mail, pois na

²² Página online de fácil acesso que possibilita a elaboração de conteúdos didáticos.

²³ As propostas dos encontros a serem realizadas nos círculos dialógicos, encontram-se na seção 3.

data aconteceria o encontro de formação dos/as profissionais da área com a seguinte temática: “Educação Social para Emancipação e Transformação”.

Para a organização do encontro, seguimos as orientações da instituição:

- A) Tempo de Duração: 1h30;
- B) Tema gerador solicitado: As atribuições do/a Educador/a Social;
- C) Quantidade de Pessoas: 50²⁴.

Em consequência da quantidade de pessoas e do tempo disponível para a realização do círculo, planejamos uma apresentação em formato *PowerPoint* (Figura 2) para facilitar a mediação do diálogo.

Figura 2 - Apresentação de PowerPoint



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Dessa forma, na data mencionada realizamos o primeiro círculo dialógico proposto nessa pesquisa e divulgamos a proposta de continuação da formação em WQ.

²⁴ A quantidade de pessoas na formação foi justificada pelo fato da entidade receber educadores/as sociais de outras três instituições de municípios diferentes.

3.6 Os círculos dialógicos como possibilidade de uma educação como prática da liberdade: propostas de formação em WebQuest

Os círculos dialógicos são fundamentados nos estudos dos círculos de cultura de Freire (2020, p. 13), e “o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem”. Nesse sentido, o círculo se constitui um grupo de trabalho e de debate, com o objetivo de possibilitar aos sujeitos envolvidos uma prática social livre e crítica. Silva e Marques (2019) argumentam que Paulo Freire

[...] propõe o rompimento com a cultura do silenciamento e a concretização de um diálogo transformador. Um modo de pensar dialeticamente todas as ações, o que implica em saber escutar, questionar, analisar dentro de um coletivo, já que a libertação se dá no coletivo (SILVA; MARQUES, 2019, p. 8).

Portanto, ao optar por uma metodologia que se estruture a partir dos círculos de cultura, se oportuniza, por meio do diálogo, a compreensão do lugar de fala do “outro”. Nessa perspectiva, França (2014) tem seus estudos centrados no desenvolvimento de círculos dialógicos assim explicados:

[...] os círculos dialógicos ofereceram situações de desestabilização de representações sociais absolutizadas e cristalizadas com possibilidades de movimento das participantes ao tentar produzir novas maneiras de ser tanto para si quanto para seus alunos/as (FRANÇA, 2014, p. 21).

Os círculos de cultura, assim como os círculos dialógicos, buscam proporcionar a sensibilização dos indivíduos e compreender a importância dos estudos freirianos, juntamente com os aportes dos Estudos Culturais. Para fundamentar os encontros, foram definidos temas geradores²⁵ para intensificar os diálogos com os/as participantes.

Nesta investigação, optamos por relacionar os círculos dialógicos com a metodologia da *WebQuest*. O uso da tecnologia *WebQuest* (WQ) tem origem nos Estados Unidos, e apresenta contribuições ao cenário de educação continuada. Para Rossi e França (2020), a WQ tem como vantagem:

²⁵ Costa (2002) explica que estes temas são categorias da pesquisa utilizada pelos Estudos Culturais.

[...] ser uma página online, que contempla um processo de investigação orientada por meio de recursos da Internet, com a intenção de contribuir no processo de aquisição de um determinado conhecimento de maneira significativa (ROSSI; FRANÇA, 2020, p. 215).

Nesse sentido, o uso dessa ferramenta auxilia as demais instituições na realização com os profissionais e até mesmo na garantia do acesso à informação a todos e todas que se interessam em aperfeiçoar sua atuação profissional na área da educação social.

A metodologia WQ surgiu em 1995, idealizada por Bernie Dodge. Rossi e França (2020) explicam que o termo *WebQuest* significa, na língua portuguesa, “Busca na Web”, entretanto, a *WebQuest* não se remete apenas a uma página *online*, mas propicia aos/às visitantes um guia estruturado para percorrer no material apresentado.

Em relação ao uso da tecnologia, os estudos de Barbosa e Recena (2011) discutem o fato de que Freire reconhece sua potencialidade no momento de ensino, porém, defende o rigor metódico e compromisso social, ao relacionar a tecnologia como parte das “grandes expressões da criatividade humana” (FREIRE, 1968, p. 98).

Consideramos, a partir dos estudos de Barbosa e Recena (2011), que as *WebQuest* possuem caráter dialógico e a problematização defendida no pensamento freiriano. França, Sasso e Cordeiro (2021, p. 322) explicitam que “o instrumento metodológico por si só não produz conhecimentos, a diferença está no processo de uso das técnicas e tecnologias, bem como o seu acesso”. A organização da *WebQuest* se dá por cinco etapas principais: página inicial, introdução, tarefa, processos, avaliação e considerações finais²⁶.

No subtópico seguinte, apresentamos a estruturação dos encontros com as temáticas suscitadas. Para tanto, descrevemos a organização dos círculos em tópicos: temática geradora, relações e vivências e recursos didáticos.

A temática geradora refere-se aos temas que desencadearam os diálogos, como Educação em Direitos Humanos. No tópico “relações e vivências”, é proposta a articulação dos temas com a realidade dos/as educadores/as sociais como sujeitos de direitos e cultura.

²⁶ A organização da *WebQuest* seguirá a proposta de formação apresentada nos círculos dialógicos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, e diante do contexto apresentado, referente aos desafios em meio a pandemia do COVID-19, realizamos apenas o primeiro encontro proposto nos círculos dialógicos e disponibilizamos a formação completa em *WebQuest*²⁷. Os resultados e análises oriundos da formação realizada com os profissionais são apresentados na seção 4.

3.6.1 Primeiro encontro : a importância de construir um papel social

Temática Geradora: Educador/a Social, quem sou eu?

Relações e Vivências: iniciamos nosso encontro com uma dinâmica, na qual os participantes fizeram um crachá de apresentação. A instrução para a elaboração foi que respondessem às seguintes perguntas:

1º Pergunta: Educador/a Social quem é você?

2º Pergunta: O que você faz muito bem?

3º Pergunta: Um desafio a ser superado?

4º Pergunta: Qual seu maior sonho?

5º Pergunta: Alguém que te inspire.

Após a construção do crachá, solicitamos que os educadores/as sociais caminhassem pelo local que estavam ao som de uma música que, ao ser pausada, deveriam se direcionar ao colega mais próximo e apresentarem seus crachás.

Com o fim da dinâmica, trouxemos reflexões sobre o olhar para si e sobre a identificação enquanto profissional da Educação Social, a partir dos estudos de Graciani (2014), Freire (2018a) e Paiva (2015).

Para impulsionar o diálogo e a participação de todos/as, elaboramos perguntas que pudessem, a partir do tema gerador, possibilitar a troca de vivências, como, por exemplo: Quem são vocês? O que é preciso ter para ser Educador/a Social?; O que deve acreditar? Qual o perfil do/a profissional da Educação Social?

²⁷ A WebQuest com a formação completa está disponível no site: https://sites.google.com/d/1l_tfdbEyC8NMuYmeCaRAUTmoqL4SP5Lv/p/1_15SSSWoUM0ZkiTmV49y0L3py9QAIQIA/edit

Entre outras que foram respondidas e fundamentadas com autores e autoras citados anteriormente.

De todo modo, só foi possível a realização do primeiro encontro, devido aos obstáculos mencionados anteriormente. Todavia, por considerarmos a relevância do processo de formação continuada, sistematizamos o módulo em *Website*, no formato de *WebQuest*. Ao final do encontro, convidamos os participantes a realizarem a formação completa disponível em *WebQuest*, a fim de que pudessem elucidar e ampliar o conhecimento profissional, bem como compreender a área de atuação.

3.6.2 Segundo encontro: crianças e adolescentes acolhidos: traumas e afetos

Temática Geradora: Quem é o/a “menor” infrator/a? Quais preconceitos ainda presentes? Como compreender o/a pessoa acolhido/a? Como estabelecer afetos?

Relações e Vivências: dialogar sobre os desafios encontrados para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

- Acolhida;
- Vídeo *Aos olhos de uma criança* música escrita pelo compositor Emicida. A música é trilha sonora do filme *O menino e o mundo*.
- Leitura da música e questionamentos sobre quem são as crianças/adolescentes que chegam à instituição. Quais os anseios? Quais são as necessidades? Quais os desafios? Rótulos são impostos pela sociedade?
- Selecionar e apresentar partes do filme *O milagre azul*, dirigido por Julio Quintana, que retrata as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes que vivem em situação de rua.
- Realização da leitura de excertos do livro *Pedagogia Social* (GRACIANI, 2014), referente aos relatos trazidos pela autora sobre crianças e adolescentes em situação de rua e a intolerância pedagógica institucionalizada.

3.6.3 Terceiro encontro: quem somos? o que pensamos? por que lutamos?

Temática Geradora: O que são Direitos Humanos? Como identificar e enfrentar as violações de direitos humanos?

Relações e Vivências: para o Terceiro Encontro, propomos que o diálogo seja sobre a prática vivenciada pelos/as educadores/as sociais, segue proposta de organização:

- Dinâmica da caixa de perguntas: pedir para que os/as educadores/as sociais escrevam perguntas que anseiam serem respondidas e colocá-las dentro de uma caixa. Ao som de uma música, a caixa deverá ser passada de mãos em mãos. Ao pausar da música, o/a profissional que estiver com a caixa em mãos deverá retirar uma pergunta e tentar respondê-la juntamente com o auxílio dos colegas;
- Leitura e diálogo de excertos do livro *Pedagogia Social*, de autoria de Maria Stela Santos Graciani, referentes à atuação do/a profissional da educação social;
- Vídeo de curta duração *Direitos Humanos* proposto pelo Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos de Minas Gerais, com o intuito de estabelecer maior compreensão sobre a luta e a importância dos movimentos sociais para a promulgação dos direitos humanos;
- Selecionar e apresentar documentos que embasam os direitos humanos e propor ações de como identificar e enfrentar as violações de direitos humanos;
- Escrita de um diário de campo como tarefa mobilizadora.

3.6.4 Quarto encontro: o ECA em ação!

Temática Geradora: Quais os direitos fundamentais da criança e do adolescente?

Relações e Vivências: propiciar o conhecimento de documentos normativos e a garantia de direitos para crianças e adolescentes:

- Apresentar a curta metragem *O menino que não queria nascer*. A produção de Maria Farinha Filmes retrata a trajetória dos direitos da criança e do adolescente, até a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal;
- Diálogo sobre elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e os desafios para sua efetivação, que ainda é uma luta vivenciada. Nesse diálogo, podem ser citados/as autores/as como Vieira (1997), Lemos (2014), Graciani (2014), Freire (2019), entre outros que fundamentam as discussões em prol da temática;
- Atividade de pesquisa com leitura de relatos e apresentação de notícias divulgadas pela mídia sobre violações de direitos de crianças e adolescentes, como o caso do Menino Bernardo, que aconteceu no ano de 2014;
- Realização de pesquisa no Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre a garantia e defesa de direitos e quais estratégias para sua efetivação em relação ao casos comentados anteriormente;
- Roda de conversa mobilizada pela seguinte pergunta: Como nós educadores/as sociais colocamos em prática o que está no ECA?

3.6.5 Quinto encontro: a educação libertadora como proposta

Temática Geradora: Quem é Paulo Freire? Quais as relações de Freire com a Pedagogia e Educação Social?

Relações e Vivências: A proposta para esse último encontro é apresentar a teoria de Paulo Freire e refletir sobre a atuação dos/as educadores/as sociais:

- Vídeo *Paulo Freire: o menino que lia o mundo...* no qual é apresentada a história do patrono da educação e seus interesses pela educação popular;
- Análise de excertos do artigo “A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social” (SANTOS, K. ; PAULA, E. M. A. T. 2014, p. 33-44), e, em grupo, dialogar sobre as relações possíveis com a educação libertadora proposta no livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2020);
- Registro das considerações e organização de um mural com palavras e frases centrais sobre a educação libertadora como possibilidade de atuação na

instituição social, por meio da ferramenta online *Mentimeter*²⁸, que, pelo fácil acesso, facilita a realização da atividade;

- Escrita de Carta Pedagógica;²⁹
- Agradecimentos e leitura de excertos do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

No próximo tópico serão apresentados os procedimentos para a análise dos dados levantados, as técnicas para desenvolver este trabalho e que utilizamos no primeiro encontro proposto nos círculos dialógicos.

3.7 Procedimentos para a análise de dados: as técnicas utilizadas

Marconi e Lakatos (1996) asseveram que a análise dos dados é uma das etapas mais importantes de uma pesquisa, visto que é nessa fase que são apresentados os resultados e as análises obtidas com o levantamento de dados. Dentre as técnicas de análise de dados, optamos pela Análise de Conteúdo, juntamente com a Pesquisa-Ação participativa³⁰, devido seu caráter metodológico de favorecer a comunicação e possibilitar novos significados que podem estar implícitos na pesquisa. Segundo Bardin, a análise de conteúdo é:

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

Nesse sentido, para a Análise de Conteúdo, realizamos o processo em cinco etapas. Primeiramente, fizemos o contato com a instituição da qual obtivemos o aceite para o desenvolvimento da pesquisa. A segunda ação ocorreu com o levantamento de dados sobre o campo de exploração, para compreender como a instituição é organizada, além de colher as informações quantitativas. Em terceiro momento, por meio do vídeo-convite e plataforma *online*, elaboramos um

²⁸ A escolha da ferramenta online *Mentimeter* é devido ao momento de pandemia do Covid-19, pois, segundo os protocolos de biossegurança, deveremos manter afastamento, e o aplicativo online pode ser acessado via telefone celular simultaneamente.

²⁹ O uso das cartas como processo de tarefa, é oriundo dos estudos realizados por PAULA (2018), que explica esse processo como parte de aproximação do sujeito consigo mesmo.

³⁰ Descrita no início dessa seção como base metodológica utilizada nesta pesquisa.

questionário que foi enviado aos atores sociais. Durante esse processo tivemos resultados qualitativos e quantitativos primordiais para as análises que permearam o desenvolvimento da pesquisa. O quarto procedimento foi a transcrição e a exploração dos dados obtidos, e no quinto realizamos as análises dos resultados, a partir do levantamento de dados.

Para organizar os dados obtidos, optamos por subdividir as análises em 2 categorias: Conhecimento Profissional e Necessidade de Formação, visto que, após a leitura das respostas do questionário aplicado e a realização do primeiro encontro proposto no círculo dialógico, verificamos que há ausência de conhecimento do próprio profissional sobre sua atuação e a necessidade de uma formação específica para a área. As categorias são explanadas na seção seguinte, juntamente com as análises realizadas e possíveis avaliações em relação à formação.

4. ENGAJAMENTO DA PESQUISA: ANÁLISES DIALÓGICAS DE UMA REALIDADE POSSÍVEL

Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado. (Costa, 2002, p. 151).

Essa seção apresenta os resultados e análises obtidas após o levantamento de dados, a partir das respostas (apresentadas de forma íntegra) do questionário aplicado e do círculo dialógico, do primeiro encontro, realizado com os profissionais da Educação Social. Como ressaltado anteriormente, utilizamos dois procedimentos metodológicos cabíveis para pesquisas com viés qualitativo e quantitativo: pesquisa-ação e análise de conteúdo.

A formação não foi gravada, entretanto, transcrevemos em nosso caderno de campo, após o círculo, as contribuições de alguns/mas educadores/as sociais. Para Bogda e Biklen (1999), o diário de campo³¹ é um instrumento que faz parte da pesquisa qualitativa e auxilia no desenvolvimento da coleta de dados, por se tratar de um material de registro. Nesse contexto, utilizamos esse recurso para armazenar nossos caminhos, bem como as aflições e conquistas.

Para o desenvolvimento e melhor organização, dividimos os resultados em três categorias de análise: Conhecimento Profissional: a busca por identidade; Necessidade de Formação: um direito a ser adquirido; e Os círculos em *WebQuest*.

4.1 Conhecimento Profissional: a busca por identidade

Essa categoria de análise foi pensada a partir das respostas obtidas pelo questionário *online* e da formação realizada com o grupo de profissionais da Educação Social. É válido ressaltar que o questionário foi respondido por 6 educadores/as sociais, no ano de 2021, em meio à pandemia da Covid-19, e que devido a rotatividade profissional na área da educação social, em agosto de 2022, desses seis profissionais, apenas 2 continuam na instituição, ou seja, o círculo dialógico foi realizado com outros/as profissionais da área.

³¹ Optamos pelo termo caderno de campo nesta pesquisa.

Em relação à rotatividade, Ferreira (2020) explica:

Em grupos que visam o fortalecimento de vínculos, é de se esperar que a representatividade do educador na condução dos grupos conceba o vínculo, o afeto, a convivência, e a proximidade, para que, de fato, as relações neste ambiente sejam fomentadas na convivência. No caso da rotatividade e desistências constantes dos educadores, esse processo se fragiliza - e, certamente, o grupo passa a ser influenciado (FERREIRA, 2020, p. 88).

É preciso pensar nas causas que interferem na rotatividade de profissionais da educação social, o que, de acordo com Cohen (1985), se refere aos baixos salários, à falta de oportunidade em relação à elevação profissional e à carga horária de trabalho. Concordamos com Ferreira (2020) que a rotatividade é uma lacuna dentro da profissão, porém, acreditamos que a regulamentação da profissão pode ser uma possibilidade para fechá-la.

A necessidade da formação e regulamentação é destacada até mesmo para a compreensão da identidade do/a educador/a social. Sobre o conhecimento profissional, verificamos que, na instituição pesquisada, conforme a análise dos dados, a maioria dos educadores/as sociais são do sexo feminino e possuem ensino superior, o que também é apresentado durante a formação presencial. Em relação ao tempo de serviço, percebemos que são profissionais com atuação recente, ou seja, comprovam a rotatividade profissional.

Evidenciamos o que é apresentado por Cavalcante e Corrêa (2012) sobre a “feminização”³² dentro das instituições educacionais, que

[...] até hoje mantém-se vivo o fenômeno da ‘feminização do magistério’, que deixa suas raízes no processo histórico de ampliação do número de instituições escolares a partir do final do século XIX e migração dos homens para atividades mais bem remuneradas em outros setores da economia, impulsionados pela nascente indústria brasileira (CAVALCANTE; CORRÊA, 2012, p. 8).

Os estudos realizados por Nogueira e Costa (2005) apresentam uma análise sobre crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento e que são cuidadas pelas chamadas “Mães Sociais”. Tal termo conceitua as profissionais que atuam diretamente com esse público. Ao pensar em cuidado, zelo, colo, aconchego,

³²Termo utilizado pelas autoras para se referir ao sexo feminino como predominante no contexto educacional.

logo projetamos a figura materna e, por esse motivo, feminizar as atividades profissionais na educação social é uma prática comum, o que, infelizmente, contribui para a perda de identidade profissional e a busca por formação.

O vínculo afetivo entre educador/a social e usuário é primordial para o bom convívio na instituição social. Paiva (2015, p.120) explica a diferença entre o educador/a escolar e o educador/a social, em que a tarefa do último “precisa ser amorosa”. Sobre isso:

O amor transformado em amorosidade é uma condição emergente na tarefa de ser educador social, é essa condição que o leva a buscar seu educando onde quer que ele esteja, ouvindo-o sob todas as formas, valorizando aquilo que o educando traz, mesmo se sentindo desvalorizado em relação aos outros educadores faz a reflexão sem afetar sua amorosidade (PAIVA, 2015, p.121).

Nesse contexto, Moré e Sperancetta (2010) explicam que não há problema em construir laços afetivos entre os profissionais da educação social e os sujeitos atendidos, contudo, temos a lacuna da rotatividade profissional que pode ocasionar uma frustração emocional pelo rompimento do vínculo.

Os resultados demonstram que os/as Educadores Sociais compreendem seu papel social frente à área de atuação, como o profissional que tem a função de formar, instruir, acolher, orientar, observar, fortalecer os vínculos afetivos e estabelecer dialogicidade com os usuários. Nesse mesmo contexto de análise, destacamos a resposta do EDS-5, oriunda do questionário:

Um educador social precisa estar atento e aberto para entender a realidade do seu público, precisa ser ouvinte, e muitas vezes também é colo que acolhe. O Educador social necessita de sabedoria para lidar com os desafios da realidade dos usuários.

Durante a realização do círculo dialógico, ficou explícito durante o primeiro questionamento do tema gerador: “Educador/a Social, quem é você?” que muitos profissionais ainda não compreendem qual sua identidade frente a sua área de atuação. Ao se questionarem sobre o conhecer-se enquanto educadores/as sociais, diziam “*Ah, que difícil!*”, “*É para falar sobre mim?*”, “*Pode ser como eu sou chamado pelos usuários?*”, dentre outras perguntas e frases exclamativas. Essa ausência de compreender-se como profissional da Educação Social é explicada por Paiva (2011), ao relacionar à falta de formação e uma confusão no quesito identidade. Marques e

Evangelista (2010, p. 73), argumentam que ser educador/a social “é ser político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade”, isto é, a função do/a profissional da educação é proporcionar às crianças e adolescentes institucionalizados a compreensão de si e da sociedade em que vivem, a fim de transformarem a realidade que lhe é posta.

Segundo Silva (2009), esse processo de construir a identidade é um movimento regido pela ressignificação de si mesmo/a, em que é preciso desconstruir e reconstruir seu papel social como profissional e como ser humano. E esse caminho em busca de identidade será facilitado após a regulamentação da profissão, pois a formação é outro desafio a ser superado, como apresentado na categoria seguinte.

4.2 Necessidade de Formação: um direito a ser adquirido

Essa categoria apresenta as análises referentes à necessidade de formação apresentada pelos/as educadores/as sociais, a partir das respostas do questionário e do diálogo realizado durante o círculo dialógico.

Cabe ressaltar que, conforme as análises realizadas em relação à atuação na área da Educação Social, fica explícito que os/as profissionais possuem dúvidas sobre sua prática. Sobre isso, Machado (2009) explica que,

atualmente, apesar de avanços na visibilidade de trabalhos socioeducativos, ainda persiste o desconhecimento sobre a área, expresso inclusive por muitos de seus trabalhadores, profissionais ou voluntários, ainda que esta seja a base de fundamentação e de subsídios teóricos e práticos nesse campo (MACHADO, 2009, p. 2).

O desconhecimento sobre a área de atuação ficou evidente durante o círculo dialógico, em que os profissionais pontuaram que os cursos de licenciatura não proporcionam o conhecimento da Pedagogia Social, que falta na matriz curricular disciplinas que possam embasar outras áreas da educação. No curso de Pedagogia, em muitas instituições de ensino superior, a formação para o profissional pedagogo/a é referente à atuação em instituições escolares, ou seja, em escolas com ensino regular e que oferecem uma formação completa, que embasa o trabalho pedagógico em diferentes áreas de atuação, o que “passa a exigir novas disciplinas teóricas e novas práticas e estágios” (MACHADO, 2009, p. 6).

Os/as Educadores/as Sociais afirmaram, durante as falas, a necessidade do currículo e universidades de ensino superior ofertarem disciplinas que trabalhem a Educação Social. Na fala de um EDS durante o círculo dialógico:

Infelizmente saímos da academia, sem ao menos escutar o que é Educação Social e Pedagogia Social, aprendemos na prática do dia a dia. Por isso, é preciso que se repense o currículo das universidades (dados extraídos do caderno de campo).

As análises do questionário trouxeram resultados positivos no que se refere à formação dos/as profissionais da instituição. Mesmo sem a regulamentação da profissão em nível superior, todos os educadores/as sociais que responderam ao questionário possuem graduação como grau mínimo de formação, dentre os cursos de licenciatura, se destacando a Pedagogia. Machado (2009) ressalta em seus estudos que ofertar a Educação Social em cursos de graduação favorece o caráter social do ato educativo, porém, é válido que haja outros cursos, como o Serviço Social e a Psicologia, que propiciam esse viés socioeducativo.

Cabe pontuarmos que a ausência de cursos de graduação, na área da Educação Social, ocorre devido à falta de regulamentação da profissão, o que é explicado por Luz (2021):

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 (LUZ, 2021, p. 45).

É nesse contexto que concordamos com a regulamentação da profissão em nível superior, pois o profissional da Educação Social precisa se sentir pertencente à sua área de atuação. Segundo Paiva (2015), a profissão é regida pelo desgaste psíquico, indefinições sobre seu campo de trabalho, baixos salários, carga horária abusiva, o que gera descontentamento e, conseqüentemente, a saída da instituição.

Entretanto, ao apresentarmos os Projetos de Lei em tramitação sobre a regulamentação da profissão, os/as educadores/as sociais, e até mesmo as equipes diretivas da instituição, desconheciam o assunto, o que é apresentado no diálogo do encontro do círculo dialógico:

EDS: -Gente! Desde 2009 esperando uma regulamentação e nós não sabíamos disso?

EDS: - Regulamentação? Quer dizer que vai ter uma lei para nós? (Dados extraídos do caderno de campo).

Portanto, até mesmo os/as profissionais que atuam na área da Educação Social desconhecem a importância da regulamentação para a profissão. Luz (2021) apresenta alguns benefícios que o campo de atuação irá receber com a aprovação do PL 2941/2019:

Citam-se alguns possíveis benefícios para Educação Social caso o PL 2941/2019 seja aprovado: 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 (LUZ, 2021, p. 56).

Espaços como esses que realizamos, nos quais se prioriza a dialogicidade, são meios de possibilitar a esses educadores/as o conhecimento sobre sua prática e identidade profissional. Por isso, fomentamos a necessidade de formação continuada, por meio de questionamentos referentes aos estudos necessários, apresentação de materiais bibliográficos, documentos legislativos e temáticas que são importantes para serem tratadas durante os encontros que possam contribuir para a prática profissional. Segundo Arola (2010),

A escolha de ser educador social é incompatível com o 'estado de necessidade', não se pode ser educador social por falta de opção profissional, especialmente por parte de aqueles profissionais de nível superior que não conseguem outras saídas. Temos que acabar com aquele mito: 'qualquer um pode trabalhar com 'pobre', 'qualquer coisa' serve. A prática da Educação Social requer formação específica (AROLA, 2010, p. 24).

Ao analisar as respostas do questionário, constatamos que há uma necessidade de conhecimento em relação ao atendimento dos usuários, no que diz respeito aos procedimentos a serem realizados diante a violação de direitos. Como destacado pelos/as EDS-2 e EDS-3 a partir do questionário:

EDS-2: Acredito que os estudos primordiais seriam buscando compreender qual a **melhor maneira de trabalhar os diferentes tipos de violências existentes**, ou seja, o profissional deve estar preparado para auxiliar, proteger, cuidar dos usuários mediante os conflitos. O educador preparado poderá tornar o usuário um ser humano ativo na sociedade e consciente de seus direitos, necessidades e obrigações (grifos nossos).

EDS-3: Estudos relacionados às diversas violências que existem hoje em nossa sociedade, as quais nossas crianças e jovens têm enfrentado. Estudos que ajudem o educador social a **lidar com crises de ansiedade oriundas de alguma violência sofrida em casa para que assim possa acolher e orientar a criança ou adolescente da melhor maneira possível ajudando-o a sair da condição de sofrimento que se encontra** (grifos nossos)³³.

Os/as EDS pontuam que conhecem o ECA e a DUDH, porém, ao serem indagados sobre temáticas necessárias para a formação, destacaram que gostariam de expandir o conhecimento sobre documentos e normativas da área de atuação, em vista da necessidade de compreender o “como agir”. Paiva (2015, p. 140) argumenta que a prática educativa social, “deve ser coerente com o dizer e o fazer, sendo o fazer mais significativo”.

Durante as falas dos educadores/as sociais, percebemos a angústia e o receio de não saber agir em diferentes situações. Mesmo não pontuando essas situações, um/a profissional chegou a citar: *“Ah, às vezes o adolescente chega em nós e diz tanta coisa difícil de lidar”*.

Infelizmente, o profissional da Educação Social vivencia diariamente alguma situação de violação de direitos em relação às crianças e aos adolescentes atendidos pela instituição. Por isso, acreditam e reconhecem a importância do trabalho que realizam com esse público, mas sentem a falta de apoio, tanto dos órgãos competentes, quanto das famílias, para a efetivação e promoção dos direitos que são legalmente garantidos. Lemos, na sequência, o que responderam durante o círculo sobre os desafios para a atuação.

EDS-1: *“A falta de apoio familiar”*

EDS-2: *“Meu maior desafio é o apoio dos familiares, afinal, através desse contato o trabalho pode ser realizado de maneira mais efetiva”*.

EDS-3: *“Ao meu ver a falta de apoio da família”* (Dados extraídos do caderno de campo).

³³ Registro obtido por meio das respostas do questionário.

Durante o círculo dialógico, ao pontuar sobre os desafios da área de atuação, os/as EDS trouxeram a falta de responsabilidade do Estado e, muitas vezes, do próprio SCFV, em trabalhar em conjunto com os profissionais da área. Nesse viés, concordamos com Arola (2010) sobre a ausência de políticas em apoio às famílias,

O fato de negar as capacidades da família poderia justificar a inexistência ou precariedade dos serviços de apoio à família. Na realidade é ao contrário, a precariedade ou ausência dos serviços de apoio integral à família dificultam que a família exerça sua função protetora [...] (AROLA, 2010, p. 20).

É evidente para os/as educadores/as sociais, tanto em suas falas no círculo dialógico, quanto nas respostas ao questionário, que falta o apoio da rede de serviços, e que o Estado tende a não assumir sua responsabilidade, passando para as famílias a necessidade de auxílio.

Nessa disputa, crianças, adolescentes e famílias são esquecidos. A criança e o adolescente que frequentam a instituição são aqueles que, no contraturno, frequentam uma escola que traz resquícios de um ensino autoritário e excludente e, em outro momento, retorna para casa, local em que sofre violação de direitos. E o/a Educador/a Social? É esse sujeito que, ao reconhecer a sua identidade, ao ter sua formação contemplada, pode estender a mão para esse indivíduo e que lhe mostra um outro caminho a ser percorrido, o caminho da esperança, da liberdade.

4.3 Os círculos em *WebQuest*

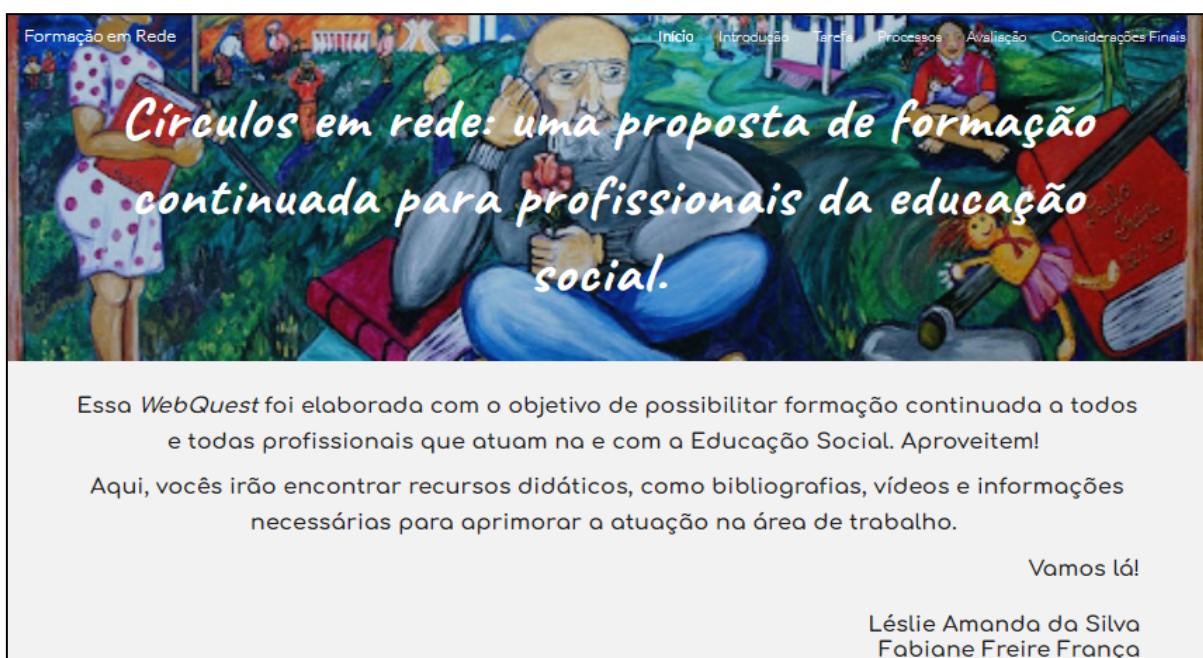
Essa categoria propõe a análise do seguinte questionamento: “*Por motivo de resguardar nossa saúde, devido a pandemia do COVID-19, teria a possibilidade de realizarmos nossos encontros de forma online?*” Essa pergunta foi feita, devido ao contexto pandêmico e pelo receio de não conseguir realizar a formação com o grupo a tempo do término da pesquisa. Porém, mesmo com a realização do primeiro círculo, os demais ainda não foram contemplados, por isso seguimos com a proposta dos encontros no formato da *WebQuest*, já elaborada.

A formação em *WQ* é uma alternativa de expandir a formação de forma online, o que facilita o acesso de outros/as educadores/as sociais de diferentes instituições assistenciais. Por isso, o convite para conhecer a formação disponível no

site foi lançado durante o círculo dialógico, que gerou expectativas nos/as profissionais.

A organização da *WebQuest* se dá por cinco etapas principais: página inicial, introdução, tarefa, processos, avaliação e considerações finais. Na **Página Inicial** da *WebQuest*, intitulada: “*Círculos dialógicos em rede: possibilidade de formação continuada para profissionais da educação social*”, apresentamos o tema a ser trabalhado na WQ. Ela se apresenta como um convite aos visitantes, expõe os objetivos da *WebQuest* e traz o que o leitor/a poderá encontrar nas próximas páginas.

Figura 3 - Página Inicial na WQ

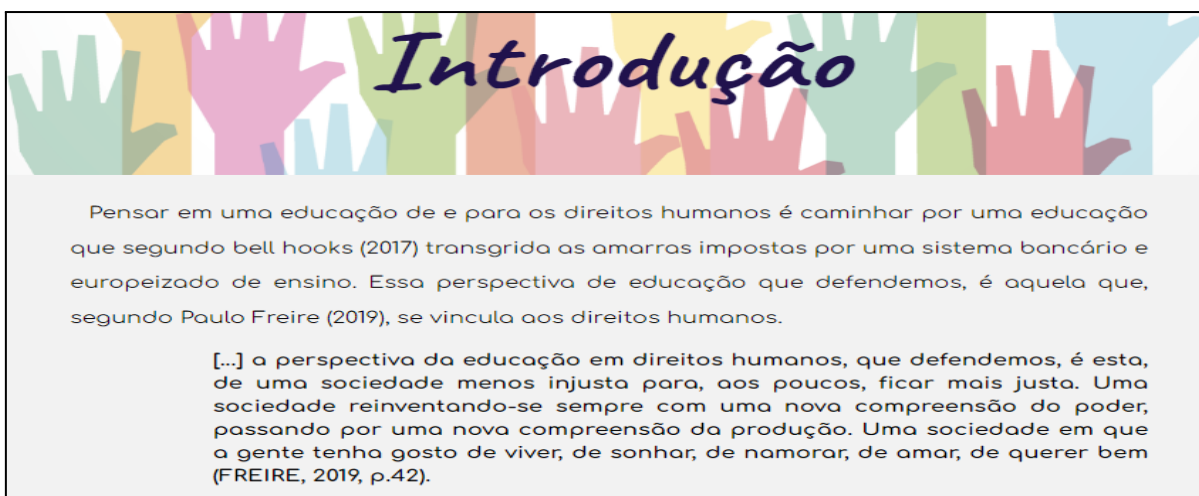


Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Na WQ que elaboramos para propor a formação continuada aos educadores/as sociais, ainda em sua página inicial, evidenciamos os nomes das pesquisadoras, a fim de expor a autenticidade da própria WQ e de nossos estudos.

Já a **Introdução** é a primeira etapa da WQ. De acordo com Dodge (1995, p. 1), é o momento de “[...] preparar o palco”, ou seja, precisa conter os assuntos que serão abordados e proporcionar aos/às leitores/as o interesse em dar continuidade nas próximas etapas.

Figura 4 - Página Introdução na WQ



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Nessa *WebQuest*, para introduzir o assunto sobre a Educação Libertadora, destacamos obras de Paulo Freire como referência para dialogar com os/as leitores/as, bem como as contribuições de bell hooks (2017).

Abordamos os conceitos de Pedagogia Social e Educação Social, além de destacar em negrito a importância da formação para Educadores/as Sociais que atuam com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Finalizamos a seção introdutória com o vídeo da entrevista da professora Maria Stela Graciani sobre as contribuições da Educação Social como alternativas nos espaços não escolares e as referências utilizadas para construção desta etapa.

Figura 5 - Recurso audiovisual na WQ



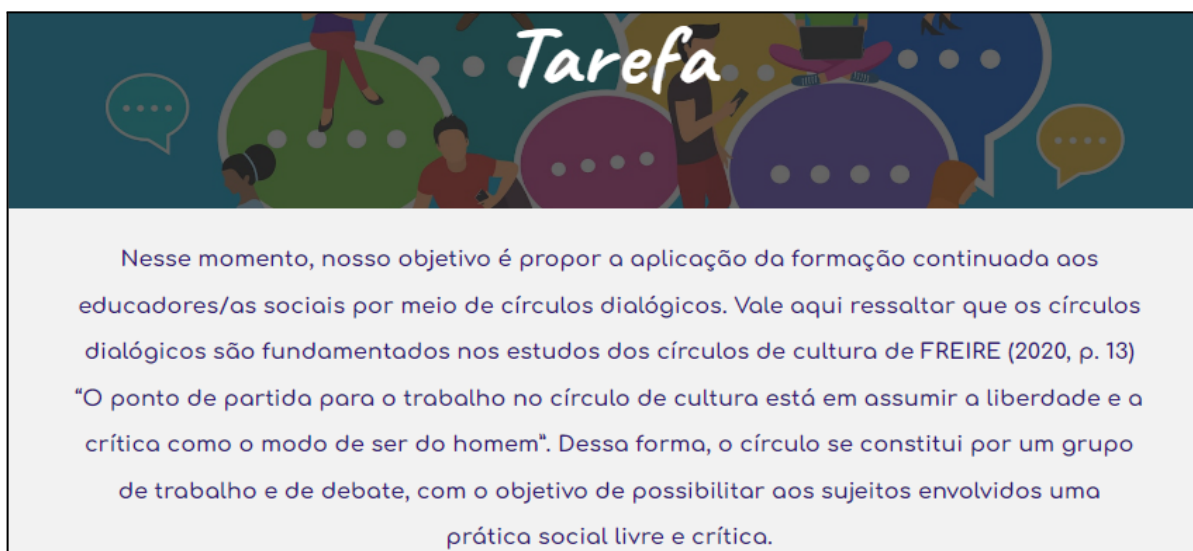
Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

A próxima página da *WebQuest*, intitulada de **Tarefa**, dispõe a proposta para a realização dos círculos dialógicos. Conforme pontua França, Sasso e Cordeiro (2001, p. 322), é nesse momento que se “[...] deve propor a elaboração de um produto criativo que seja atrativo e desafie as pessoas a interagirem com a WQ”.

Nesse sentido, os círculos estão organizados em cinco momentos³⁴, apresentados de forma atrativa, por meio de orientações com sugestões de recursos audiovisuais e ações a serem feitas com os/as educadores sociais.

Ressaltamos que, como atividade final do último encontro do círculo dialógico, é sugerida a escrita de uma Carta Pedagógica. De acordo com Paula (2018, p.17), “as cartas eram documentos e testemunhos de um tempo distante que parece não voltar mais” e, então, nosso intuito com o uso desse recurso é além de reviver a escrita de cartas, mesmo que seja por meio de um recurso tecnológico, possibilitar a retomada de criatividade, planejamento e sensibilidade dos/as educadores/as sociais.

Figura 6 - Página Tarefa na WQ



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Logo após, na página **Processos**, é proposta ao público-alvo (profissionais da área da educação social) a possibilidade de conferir se realizou as etapas e retomar o percurso de formação, assim como afirma Dodge (1995, p. 2), pois “o processo deve estar dividido em passos claramente descritos”. Posto isso, organizamos essa etapa com indagações reflexivas e finalizamos com a motivação para o cumprimento da próxima página.

Figura 7 - Página Processos na WQ

³⁴ Os círculos propostos na WebQuest seguem as mesmas orientações para a realização presencial.

Processos

Vamos conferir se você cumpriu todas as etapas até aqui?

- Leu o texto de apoio que consta na INTRODUÇÃO?
- Assistiu a entrevista com a prof. dra. Maria Stela Graciani?
- Realizou a formação proposta por meio de círculos dialógicos?
- Anotou suas contribuições e sugestões para compartilhar conosco na avaliação?
- Indicou a WebQuest para outra instituição social ou educador/a social?

**Se você cumpriu todas essas etapas, avance para a próxima!
Vai ser um prazer receber seu FeedBack!**

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Na **Avaliação**, segundo França, Sasso e Cordeiro (2021), é feita a apresentação dos resultados obtidos durante a realização da Tarefa e, então, a análise desses dados e critérios que serão considerados. Nesse sentido, optamos pelo uso da ferramenta *Google Forms* (o questionário semiestruturado encontra-se anexado na seção), com duas perguntas abertas para que o público-alvo possa trazer suas contribuições, aflições, empasses e sugestões de melhoria em relação à formação proposta na WQ.

Figura 8 - Página Avaliação da WQ

Avaliação

Formação em Rede: os círculos dialógicos como possibilidade de formação para educadores/as sociais.

teslleamanda.stiva@gmail.com (não compartilhado)
Alterar conta

*Obrigatório

Quais suas sugestões/ contribuições para aprimorar a formação? *

Sua resposta

Gostaria de destacar algo da formação proposta?

Sua resposta

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Nas **Considerações Finais**, trouxemos o aconchego nos escritos de bell hooks (2017) e a esperança em Paulo Freire (2020). Após o agradecimento, um

convite pela luta por uma educação em e para os direitos humanos. Que sejamos corajosos!

Figura 9 - Página Considerações Finais na WQ



Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo) e encontrei na obra dele [...] um jeito de matar essa sede (bell hooks, 2017, p. 71).

A educação na sociedade capitalista, se torna cada vez mais mercantilizada. A profissão de educador diariamente é abandonada e as injustiças sociais ocasionadas de maneira alarmante. Paulo Freire, nos faz pensar na educação como ato revolucionário, capaz de promover no oprimido a transformação da sua realidade social.

Sobre esta educação, Freire (2020) nos remete ao conceito de democracia. Uma educação necessária é aquela que promove aos indivíduos o saber democrático. Visto que é esse saber, que possibilita ao aprendiz a se reconhecer como pertencente da sociedade, eis então a necessidade de uma educação corajosa, que nos leve a reconhecer os problemas do nosso tempo e assim, buscar a garantia de nossos direitos como seres humanos que vivem em uma sociedade dita democrática.

Freire (2020) nos sensibiliza ao dizer que *a educação é um ato de amor, e portanto, um ato de coragem.*

Que sejamos todos/as corajosos!

Léslie Amanda da Silva
Fabiane Freire França

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Como pontua Sasso (2022, p. 82), o uso do recurso tecnológico *WebQuest* como uma possibilidade de formação continuada a partir dos círculos dialógicos, também apresentados de forma presencial nessa pesquisa, possibilitou “[...] além do conhecimento interdisciplinar, o enfrentamento dos inúmeros retrocessos presentes no momento histórico contemporâneo”, ou seja, vivenciar a pesquisa durante a pandemia é pensar em estratégias, em busca de novos caminhos.

5. CONSIDERAÇÕES DIALÓGICAS: UMA TRAJETÓRIA DE LIBERDADE

O homem [a mulher], como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983b, p. 47).

Eis que chegamos até aqui. Uma trajetória percorrida por dois anos e meio, devido à licença maternidade. A parte de se tornar mãe em meio a realização da pesquisa não me tornou menos pesquisadora, ao contrário: hoje me sinto mais preparada, mais empoderada e mais forte para continuar a luta por uma educação em e para os direitos humanos. Buscar uma educação que liberte, que não exclua, que dialogue com as diferentes realidades presentes é um caminho a ser percorrido diariamente e essa pesquisa é o início dessa jornada.

Nós, pesquisadoras da educação, nos encontramos muitas vezes diante das amarras de um sistema que, diariamente, procura nos alienar e oprimir, e quando nos deparamos com a possibilidade de pesquisar sobre uma pedagogia que nos liberta e que nos permite transgredir, o sentimento que preenche é o de responsabilidade social. Paulo Freire (2020) nos ensina ao dizer que educar é um ato de amor, e, portanto, um ato de coragem.

Dessa forma, essa trajetória se iniciou com o mapeamento de estudos que tratassem sobre a formação de educadores/as sociais. Encontramos, nesse percurso, autoras como Graciani (2014) e Paiva (2015), que nos possibilitaram percorrer pelos estudos da Pedagogia Social e da Educação Social. Sobre esse campo de estudo, Paiva (2014) explica que a Pedagogia Social é uma perspectiva pedagógica com cunho social e, portanto, libertadora. Ao conceituar a educação social e pedagogia social, estabelecemos a relação com a educação popular defendida por Freire (2018), uma educação que possibilita ao oprimido reconhecer-se como sujeito de sua própria história.

Tivemos como enfoque a formação de profissionais que atuam na área da Educação Social, em especial da instituição analisada nesta pesquisa, além de oportunizar uma formação por meio de círculos dialógicos de forma presencial e em formato *WebQuest*. Para tanto, no decorrer da pesquisa se fez necessário pesquisar as políticas públicas sociais destinadas à educação e à efetivação dos direitos diante

do sistema neoliberal. Tivemos como fundamentação teórica os estudos de Pereira (2008), Höfling (2001), e Libânio e Morgado (2019) sobre documentos e processos históricos, como a implantação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), entre outros, a fim de entender o percurso das conquistas e desafios frente a efetivação dos direitos.

Ao caminhar pelas políticas públicas, nos deparamos com os Projetos de Lei em tramitação, desde o ano de 2009, que aguardam aprovação para regulamentar a profissão de Educador/a Social. O Projeto de Lei 5346 de 2009, apresentado pelo Senhor Chico Lopes, e o Projeto de Lei do Senado Federal nº 328 de 2015, ambos substituídos pelo Projeto de Lei 2676/2019, apresentado pela deputada Luzianne Lins, e apensado ao Projeto de Lei 2941/2019 do Senador Telmário Mota, propõe a formação superior e a escolaridade mínima de nível médio para aqueles profissionais que já estavam em atuação, após aprovação da legislação.

Há grande importância na esfera legislativa para a garantia da profissionalização dos/as Educadores/as Sociais, assim como sua formação, de acordo com Natali e Müller (2021, p. 107), pois é preciso “desenvolver esse pensar sobre a formação inicial, para constituir a Educação Social a partir de um viés mais reflexivo e fundamentado”. Nesse sentido, após as análises realizadas, comprovamos que a luta em prol da normatização da profissão ainda é um caminho a ser percorrido e que as conquistas até o momento foram oriundas de forças e mobilizações sociais. Portanto, continuemos lutando!

Caminhar pelos Estudos Culturais possibilitou enxergar de forma interdisciplinar os estudos direcionados à cultura popular e às relações de poder presentes. Durante o caminhar da pesquisa, também consideramos que seu findar pode ser qualificado como um estudo de caso³⁵, entretanto, foi graças aos estudos proporcionados pela pesquisa-ação que com seu caráter participativo e democrático, juntamente com os estudos freireanos, nos permitiram transgredir para uma educação libertadora, como é apresentada por bell hooks (2017). Paulo Freire (2020, p. 15) explica que a ideia de liberdade “só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. É interessante o quanto a pesquisa pode nos mobilizar e transformar muito do que somos.

³⁵ De acordo com Ventura (2007) o estudo de caso, é uma modalidade de pesquisa que visa à investigação de um caso específico, de forma delimitada, em que se contextualiza um grupo, lugar, tempo para adquirir informações.

Em meio à pandemia da Covid-19, o “fazer acontecer” foi o desafio, pois, devido tanto aos impasses oriundos do momento, quanto da própria organização da instituição - aqui nos referimos quanto à rotatividade profissional, explicada por Ferreira (2020) e a quantidade de tempo disponível para formações *versus* a quantidade de demandas dos/as educadores/as sociais - foi impossibilitado que os círculos fossem realizados no segundo ano de pesquisa. Porém, graças aos quatro meses de prorrogação da pesquisa, foi possível a realização do primeiro encontro. Da forma que havíamos planejado? Não! Mas da forma que foi possível diante de tantas mudanças presentes.

Fazer pesquisa é compreender o cenário que se faz a pesquisa e, portanto, após os registros no caderno de campo sobre as interferências, angústias, medos, desafios, colocamos em prática a esperança do verbo esperar. Com o vídeo-convite, conseguimos os primeiros dados para análise, organizamos o perfil dos participantes da pesquisa e lapidamos nossos caminhos metodológicos.

Com o levantamento de dados, realizados, inicialmente, a partir do contato com a instituição, verificamos que, em primeiro momento, a proposta de formação para os profissionais da educação social despertou o interesse da equipe pedagógica. Porém, com o início da pandemia da Covid-19, a entidade precisou se reorganizar e suspender os atendimentos das crianças e adolescentes, o que dificultou a realização da formação, e até mesmo o contato com a equipe responsável.

Devido ao contexto, o questionário *online* foi disponibilizado e, de um total de onze educadores/as sociais, apenas seis responderam demonstrando interesse em participar da pesquisa. As respostas obtidas demonstraram ausência de formação em prol da melhoria da atuação profissional com os sujeitos acolhidos. Verificamos que algumas perguntas não foram respondidas e respostas com abordagens iguais.

Em relação à Educação em e para os Direitos Humanos, percebemos uma lacuna no que se refere à aplicação do que é defendido. Pois, de acordo com as respostas apresentadas, ainda há uma culpabilização em relação ao sistema que não garante que todos os direitos e ações sejam efetivadas em prol das crianças e adolescentes que frequentam a instituição. De acordo com Arola (2010, p. 28), é necessário que haja uma mudança social, pois não podemos continuar negando a humanidade, uma sociedade que “[...] custe o que custar, demore o que demorar, será obrigada a contemplar como emergem pessoas que acreditam no diálogo e na

vida” e, portanto, buscar diariamente a garantia de uma educação que transgrida e que possa ser libertadora.

Como afirma Costa (2002), pesquisar exige coragem, criatividade, e é uma aventura. Sobre isso, com receio de não ser possível a realização dos círculos dialógicos na instituição - devido os desafios apresentados -, elaboramos uma *WebQuest* com o intuito de possibilitar a formação em rede e dar continuidade ao processo formativo por meio dos círculos, destinada aos profissionais da área da educação social, a fim de que possam expandir para outros municípios e instituições sociais.

Realizada a formação presencial, foram compradas nossas análises sobre a necessidade de formação continuada proposta para profissionais que atuam com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, além de ficar explícita a ausência de reconhecimento de identidade enquanto profissionais da educação social, o que é exposto pelos registros das falas apresentadas das/os participantes da pesquisa. É válido ressaltar que a *WebQuest* está disponível para acesso e divulgada aos participantes, por meio do aplicativo WhatsApp.³⁶

Paiva (2015), juntamente com os estudos de Freire (2020), ressalta a importância do diálogo como um encontro amoroso entre os seres, e é por meio da dialogicidade e das contribuições freirianas que essa pesquisa trouxe caminhos a serem percorridos em busca de políticas públicas de apoio e amparo a famílias e crianças e adolescentes; Formação e conhecimento social para educadores/as sociais; Estratégias com novos recursos de formação para as instituições de acordo com a realidade presente e, talvez, o mais importante: a possibilidade de outros/as pesquisadores/as darem continuidade a uma trajetória de liberdade.

Escrever essa pesquisa me fez dialogar com tantos/as crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidade social, com profissionais da educação e pedagogia social que, diante de um sistema, se encontram “de mãos atadas” e, ao mesmo tempo, fez com que eu me aproximasse de uma educação que me libertou e me fez transgredir minhas próprias inseguranças, e entender qual meu lugar de fala: é na luta! É na pesquisa! É na defesa dos direitos humanos daqueles que são apagados pela sociedade!

³⁶ É válido ressaltar que a formação via *WebQuest*, é uma proposta de formação a profissionais da área da educação social, que pode ser realizada de forma presencial.

Eis uma pesquisadora hoje... LIVRE e que continuará lutando para que essa tal LIBERDADE chegue à EDUCAÇÃO, juntamente com a efetivação de DIREITOS!

REFERÊNCIAS

ANNE with an E. Direção: Niki Caro; David Evans; Paul Fox; Sandra Goldbacher; Patricia Rozema; Helen Shaver; Amanda Tapping. Produção: Susan Murdoch; John Calvert. Roteiro: Moira Walley-Beckett. Canadá: Netflix ;CBC, 2017-2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80136311>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ARAUJO, J. D. **Regulamentação da profissão de educador social é aprovada na CAS.** Agência Senado. BRASIL, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/10/regulamentacao-da-profissao-de-educador-social-e-aprovada-na-cas>. Acesso em 12 set. 2020.

AROLA, R. L. **A educação social no Brasil: alguns desafios e armadilhas.** Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público/RS, v. 1, n. 1, p. 8-52, 2010. Disponível em: http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/revista_digital/revista_digital_ed_02.pdf. Acesso em: 05 de jul. 2022

AVOGLIA, H.R. C.; SILVA, A. M. ; MATOS, P. M. . Educador social: imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. **Revista Mal-Estar e Subjetividade (versão eletrônica)**, v. XII, p. 265-292, 2012.

AZEVEDO, S. Educação social: a legitimação de uma profissão com autoridade interventiva. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.5, n.2, mai.- ago. 2019.

BARBOSA, L.C.A.; RECENA, M.C.P. O uso de WebQuests na educação crítica e emancipatória: seguindo os ideais de Paulo Freire. **Revista Ciências & Ideias**, v.3, n.1, p. 1-17, 2011. Disponível em <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/70>. Acesso em 15 ago. 2021.

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

BARROS, N. S.. Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: identificando representações sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)**, v. 15, p. 240-259, 2015.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: SOBRINHO, B. L. *et al.* **Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 5-35. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BAULI, R. A.; MÜLLER, V. R. . Evolução E Perspectivas Da Normatização Da Profissão De Educador Social No Brasil. Convergencias. **Revista de Educación.**, v. 02, p. 153-171, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2210>> Acesso em: 15 de jun. 2021.

BAULI, R. A.; MÜLLER, V. R. **O educador social no Brasil: Normatização e Profissionalização**. 01. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. v. 01.

BECKER, D. A. R. A intrínseca relação entre o Estado Capitalista e as políticas sociais. **X ANPED SUL**, Florianópolis - SC, p. 1-16, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1931-0.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990, Brasília, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm#:~:text=1%C2%BA%20Este%20C%C3%B3digo%20disp%C3%B5e%20sobre,nos%20casos%20expressos%20em%20lei. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 de jul. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em 30 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. [S. l.], 1993. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_confmundial/docs/L8742.htm>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

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

BRASIL. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Brasília 1998. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> . Acesso em: 20 jul de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

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

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) – 5346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Senado Federal, Projetos de leis e outros Proposições. Brasília, 2009..

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado (PLS) – 328/2015**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Projetos de leis e outros Proposições. Brasília, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) – 2676/2019**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Projetos de leis e outras proposições. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 2941/2019**. Regulamenta a profissão de educador social. Senado Federal. Brasília, 2019b.;

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações** : CBO - 2010 - 3a ed. Brasília : MTE, SPPE, 2015. v. 1 828 p.

BRASÍLIA. **Plano decenal de educação para todos**.- Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida. 136 p.

BRASÍLIA. **Decreto Nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, 2009.

Caderno de atividades do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos: Para Crianças de 0 à 6 anos. Brasília, MDS, 2017

CABRERA, D.; DOMINGUES, S. F. DA S. As políticas sociais e a educação brasileira: a formação do pedagogo. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, ano dez 2012, v. 18, ed. 1, p. 41-49, 2012.

CAMORS, J. Para “pensar y hacer” educación de personas jóvenesy adultas:: aportes desde la pedagogía social. *In*: MÜLLER, V. R. **Pedagogia social e educação social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. 1. ed. Curitiba - PR: Aprris editora, 2017. v. 2, cap. 1, p. 13-34. Disponível em:

https://www.academia.edu/43949841/Pedagog%C3%ADa_social_y_educaci%C3%B3n_social_II_PDF. Acesso em: 15 jun. 2022.

CANDAU, V. **Educação em Direitos Humanos**. In: SILVEIRA, R. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.

CARDOSO, A. Alguns desafios que se colocam à Educação Social. **Revista Cadernos de Estudo**, 3. ESE de Paula Frassinetti, 2006, p. 7-15. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/880>>. Acesso em 20 de jul. 2022.

CARVALHO, C. F. *et al.* Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no cotidiano de trabalho dos educadores sociais. **Aletheia**, Canoas, v. 47-48, n. 4, p. 51-63, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000200005. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARVALHO, C. F. *et al.* Qual a percepção de crianças e adolescentes em acolhimento institucional acerca do seu cuidado subjetivo?. **REVISTA DE PSICOLOGIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, v. 7, p. 333-344, 2016.

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

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

COHEN N. A. **Quality of care for youths in group homes**. *Child welfare* 1985; 65(5):481-494.

COMO ESTRELAS na terra. Direção: Aamir Khan; Amole Gupte. Roteiro: Amole Gupte. Índia: Netflix, 2007. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70087087>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

CULAU, J., LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. *Educação em direitos Humanos: Um desafio da sociedade e da escola*, in: **Anais EDUCERE**, p. 3949-3960, PUC-PR, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf>. Acesso 30 mar. de 2022.

DEL-MASSO, M. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios/ Oficina Universitária**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DODGE, B. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. **The Distance Educator**, v.1, n. 2, 1995. Tradução por: BARATO, Jarbas. In: Webquest: Uma técnica de aprendizado na rede de internet, v. 1, n. 2, 2006.

ENGELS, F. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução por Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

EPIFÂNIO, T. P.; GONÇALVES, M. V. Crianças como sujeitos de direitos: Uma revisão de literatura sobre crianças em situação de acolhimento institucional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 25. ed. 2, p; 373-386. 2017. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoar0736>.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito; Michael Shamberg; Stacey Sher. Roteiro: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70053462>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FAVERO, C.; RAZERA, J.; HAACK, K. R.; FALCKE, D. **Acolhimento institucional: considerações sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresenta no**

cotidiano de trabalho dos educadores sociais. ALETHEIA (ULBRA), v. 47-48, p. 51-63, 2015.

FRANÇA, F. F. **Estudos de gênero na educação básica: intervenção pedagógica na formação docente.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FRANÇA, F. F. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras.** Maringá, 2014.

FRANÇA, F. F.; SASSO, A. G.; CORDEIRO, A. F. Educação em Direitos Humanos: Um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Revistas Comunistas:** Um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest, [s. l.], v. 5, ed. 9, p. 312-333, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes e práticas necessárias à prática educativa.** 5. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** – 46. Ed. – São Paulo: Paz e terra, 2020.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 1- Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, [S.l.], p. 6, maio 1984.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FOUCAULT, M. O olho do poder. In R. Machado (Org.) **Microfísica do poder** (R. Machado, trad., pp. 318-343). Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2014. (Trabalho original publicado em 1977)

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, ed. 1, p. 10-32, 2012.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na américa latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, L.S. **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania**. V.03. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

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

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. -1. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

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

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. **CEDES**., Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: ed. WMF Martins Fontes, 2017.

JANTKE, R. V. D. R. **Educador social: formação e prática**. Orientador: Prof.Dra. Marina Graziela Feldmann. 2012. 68 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9675/1/Regina%20Vazquez%20Del%20Rio%20Jantke.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KROEF, R. F. da S.; GAVILLON, P. Q.; RAMN, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, ed. 2, p. 464-480, 2020. DOI 10.12957/epp.2020.52579. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LÊNIN, V. **Obras Escogidas**. Moscú: Progreso, Tomo II, 1975.

LEWANDOWSKI, E. R. A formação da doutrina dos direitos fundamentais. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 98, p. 411-422, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67595>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIBANIO, F. C. ; MORGADO, S. P. . **Pedagogia Social: Infância e Direitos Humanos em Instituições de Acolhimento**. TRIVIUM, v. 6, p. 292-310, 2019.

LOBO, P. A. Movimentos sociais, trabalho e processos de formação de educadores populares, comunitários e sociais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO,

v. 9, n. 02, p. 195-204, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2599>. Acesso em: 1 ago. 2022.

LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MACEDO, A. S.; SOUZA, E. F.; CONTRERAS, H. S. H. **O planejamento socioeducativo de educadores sociais em instituições de atendimento a crianças em situações de vulnerabilidade social**. 2017.

MACHADO, E. M. Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: Anais do **XI Congresso EDUCERE/ III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009.

MACHADO, É. R.. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

MACHADO, É. R. As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012 p. 55-65.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATEUS, M. do N. E. O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, v. 4, ed. 1, p. 60-71, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7726/1/87-335-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MATTELART, A. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTELART, A.; NEVEU, A. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MENEZES, E. T. de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em 09 jul. de 2021.

MORÉ, C. L. O. O; SPERANCETTA, A. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**; 22 (3): p. 519-528, 2010 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a12.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2022.

MULLER, V. R.; MARTINELLI, T. A. P. O estatuto da criança e do adolescente: um instrumento legal do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, ed. 3, p. 9-24, 2005.

MÜLLER, V. R. **Pedagogia Social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. In: MÜLLER, V. Pedagogia social y educación social: reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil, Uruguay y Argentina. V.2.; 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, V. R.; NATALI, P. M. **Educação social no brasil: formação profissional**. 01. ed. Chapecó/SC: EDITORIA LIVROLOGIA, 2021. v. 02.

NATALI, P. M.; P., E. M. A. T. . Instituições de Educação Não Formal: Apontamentos sobre a formação profissional de educadores sociais. **Revista de Ciências da Educação (Aparecida)**, v. 20, p. 225-242, 2009.

NETO, D. V. V.; LEANDRO, A. G. L.; ARRUDA, P. H. M. F. **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania** V. 02. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: SESC, 2001.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* Educadores Sociais: o reconhecimento cotidiano e a organização de trabalho. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1289-1312, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655295>. Acesso em: 15 jun. 2022.

NOGUEIRA, P. C.; COSTA, L. F. **Mãe social: profissão? função materna?**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 162-181, 2005.

NUÑEZ, V. **Pedagogía Social**: Cartas para Navegaren El Nuevo Milenio. Satillana: Buenos Aires- Argentina, 1999.

O CASO Gabriel Fernandez. Direção: Brian Knappenberger. Produção: Brian Knappenberger; Carly Palmour; John Hermann. EUA: Netflix, 2020. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80220207>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PAIVA, J. S. de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco, 2015.

PAIXÃO, A. P. C.; SOUZA, S. L. de; NOVAES, E. C. **Educação social: concepções, legislações e campos de atuação**. Trabalho de Conclusão de Curso: Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares - MG, p. 1-21, 2016. Disponível em: https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_2-EDUCA%C3%87%C3%83O-SOCIAL-CONCEP%C3%87%C3%95ES-LEGISLA%C3%87%C3%83O-E-CAMPOS-DE-ATUA%C3%87%C3%83O.-ANA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, E. R. . A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação de educadores sociais no Brasil. In: **II**

Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2008, São Paulo. **Anais do II Congresso de Internacional de Pedagogia Social** - USP, 2008. p. 01-16.

PAULA, E. M. A. T.. Pedagogia Social e Educação Social: Análises das convergências e divergências teóricas dessas áreas no Brasil. **ENSINO & PESQUISA**, v. 15, p. 8-29, 2017

PAULA, E. M. A. T.. **CARTAS PEDAGÓGICAS: Estratégias Revisitadas para novos tempos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 197p .

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

PAULO, F. S.; DICKMANN, I. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

PEREIRA, P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I et al (orgs.) **Política Social no capitalismo: Tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, A. A Regulamentação da Profissão de Educador Social e os Impactos Sobre a Profissionalização e Formação. Grupo de trabalho 20: Ocupações e profissões. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 16, 2013, Salvador. Anais... Salvador: 2013. P. 1-21. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/279585807/REGULAMENTACAO-DA-PROFISSAO-DE-EDUCADOR-SOCIAL-Antonio-Pereira-Uneb#scribd>>

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

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

PELOSO, F. C; PAULA, E. M. A. T. . A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 27, p. 01-15, 2011.

PETRUS, A. Novos âmbitos em educação social. In: **Profissão Educador Social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. [s.l]: Avercamp, 2006.

ROSSI, J. P. G.; FRANÇA, F. F. “Gênero e diversidade na escola”: uma proposta de WebQuest como subsídio para discussões de gênero no espaço escolar. **Revista EducaOnline**. v. 14, n. 3, p. 50-80, 2020. Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1121>. Acesso em: 09 de nov. 2020. Acesso em 14 ago. 2021.

ROSSI, J. P. G.; FRANÇA, F. F.(b). A metodologia WEBQUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. **Interfaces da Educ., Paranaíba**, v. 11, n. 32, p. 213- 243, 2020. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4492>. Acesso em 14 ago. 2021.

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

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, F. D. dos. **A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital**. Orientador: Prof. Dra. Eliane Schlemmer. 2008. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS -, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3254?show=full>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SANTOS, K. Paulo Freire e a Educação Social: inspirações emergentes à prática emancipadora. **Quaderns d'animació i Educació Social**, [s. l.], n. 39, p. 1-9, 2019. Disponível em: http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintinueve/index_htm_files/Paulo%20Freire%20e%20a%20Educ%20Popular.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

SASSO, A. G. **Direitos Humanos na Educação Pública Municipal: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es**. 147f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

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

SILVA, M. R. P.; Marques, R. F. B. **Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas**. *Educação*, núm. 44, 2019, , pp. 1-24 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

SILVA, L. A. da .; FRANÇA, F. F. .; YAEGASHI, S. F. R. . A formação do/a educador/a social que atua em instituições de acolhimento: um estado da arte (2009-2019). **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e051, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-51. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63660>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SOUZA, C. R. T. *et al.* A atuação profissional e formação do Educador social no Brasil: uma roda de conversa. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 77-88, out. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633/982>>. Acesso em: 10 de jul.. 2022.

SOUZA, J. A.. Instituições de Ensino do Terceiro Setor e suas práticas pedagógicas. **Revista de estudos e pesquisas avançadas do terceiro setor**, 2018.

TORREZAN, R. M. . **Educação popular e pesquisa qualitativa: considerações sobre a utilização dos métodos da pesquisa-ação e da pesquisa participante na educação**. Boletim GEPEP , v. 1, p. 12-14, 2012.

UJIE, N. T.; NATALI, P. M.; MACHADO, É. R. Contextos da formação do educador social no Brasil. **Educação. UNISINOS** [online]. 2009, vol.13, n.02, pp.117-124. ISSN 2177-6210. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinov/v13n02/v13n02a04.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

VASCONCELOS, G. A. N. (org). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

ANEXOS

Anexo 1 - Projeto De Lei Nº 5.346 De 2009

Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
- VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- VII - o enfrentamento à dependência de drogas;
- VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;
- IX - a promoção da educação ambiental;
- X – a promoção da cidadania;
- XI - a promoção da arte-educação;
- XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – 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 o artigos 2º e 3º desta Lei;

II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo 2 - Projeto De Lei Do Senado Nº 328 De 2015

Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica regulamentada a profissão de Educadora e Educador Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Art. 3º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – adequar para a denominação “educadora ou educador social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei;

II – Criar e prover os cargos públicos de educadoras e educadores sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 4º - São atribuições da Educadora e do Educador Social, dentro ou fora dos âmbitos escolares, as atuações que envolvem:

I – a promoção dos direitos humanos e da cidadania;

II - a promoção da educação ambiental;

III – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica;

IV – os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo 3 - Projeto De Lei Do Senado Nº 2.941 De 2019

Regulamenta a profissão de educador social.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de educador social.

Art. 2º A profissão de educador social possui caráter pedagógico e social, e seu exercício está relacionado à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º O campo de atuação do educador social são os contextos educativos – dentro ou fora dos âmbitos escolares – que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, distritais ou municipais.

Art. 4º 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, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade, entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Art 5º 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 estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo 4 - Projeto De Lei Nº2.676 De 2019

Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providencias.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei. Paragrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II - a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; III - os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV - a realização de atividades sócias educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V - a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII - as atividades sócias educativas para terceira idade; IX - a promoção da educação ambiental;

X - a promoção da cidadania;

XI - a promoção da arte-educação;

XII - a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII - os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV - as entidades recreativas, de esporte e lazer.

At. 3º - O Ministério da Educação fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos

profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - 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 3º desta Lei;

II - Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo 5 - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: Instituições de acolhimento e direitos humanos: a formação de educadores e educadoras sociais

Caro Educador/a:

Analisando os paradigmas que emergem a educação brasileira e os dados que são apresentados de crianças em situação de violência, por meio dos estudos de Libâneo (2012), Wendt (2016), Cavalcante; Correa (2012), Alexandre (2017) e Hooks (2017), Muller; Bauli (2017), Graciani(2014) evidenciamos a necessidade desta pesquisa. Em vista disso, consideramos profícua a escuta qualificada de profissionais das instituições de acolhimento, por meio da realização de grupos de estudos (círculos dialógicos), formação continuada em Direitos Humanos, acerca de temas geradores, com o intuito de promover a busca por uma educação humanizadora e libertadora.

OBJETIVO GERAL: Analisar a formação dos educadores e educadoras sociais que atuam em uma instituição de acolhimento no município de Cianorte-PR, a fim de promover reflexões e práticas pedagógicas que considerem os direitos humanos parte de uma educação libertadora aos sujeitos acolhidos.

METODOLOGIA: A pesquisa será desenvolvida por meio de grupo de estudos com professores da instituição de acolhimento, em horário extra às suas atividades profissionais e previamente combinado com a pesquisadora. Essas atividades serão realizadas nas dependências da instituição conforme autorização da equipe gestora ou de forma online a depender da autorização da instituição. Não estão previstos desconfortos ou risco à imagem do entrevistado, uma vez que os/as participantes não serão identificados/as pelos dados pessoais. O registro de imagens será feito mediante autorização, com o único intuito de captar de forma mais completa as informações que serão utilizadas para os fins específicos do estudo e de modo a não permitir a identificação dos sujeitos. Devido a pandemia do COVID-19 em 2020, todos os cuidados serão realizados, caso haja a possibilidade de realizar os círculos dialógicos com os educadores presencialmente, ao contrário, faremos de forma online, de acordo com todas as recomendações da Organização Mundial da Saúde.

Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Poderá deixar de responder qualquer questão que lhe cause desconforto ou constrangimento.

Benefícios esperados: Proporcionar subsídios para as discussões sobre a formação continuada de educadores e educadoras sociais, com ênfase nas discussões da prática pedagógica com crianças e adolescentes em situações de

violência, a fim de que a educação libertadora seja parte da Educação em Direitos Humanos propostas na instituição de acolhimento.

Formas de ressarcimento: (se for o caso) e formas de indenização (em caso de dano a o indivíduo). Não há previsão de danos ao indivíduo, porque serão respeitados todos os requisitos aqui mencionados.

Os dados coletados serão utilizados para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Os registros serão descartados após o uso da presente pesquisa.

Eu, _____, educador (a) da instituição _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo coordenado pela Prof. Dra. Fabiane Freire França **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar desta pesquisa.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Eu, Léslie Amanda da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura da Pesquisadora

Equipe do projeto de pesquisa

1- Nome: Fabiane Freire França

Endereço: Rua Carlos Gomes, 2425, Sarandi

2- Nome: Léslie Amanda da Silva

Endereço: Rua Ema Tonoille Pereira, 750, Cianorte.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos o professor poderá recorrer a qualquer um dos membros da equipe do projeto (44-998188519) ou ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

Anexo 6 - Parecer Da Comissão De Ética

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ											
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP												
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA												
Título da Pesquisa: Instituições de acolhimento e direitos humanos: a formação de educadores e educadoras sociais e seu papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados.												
Pesquisador: Fabiane Freire França												
Área Temática:												
Versão: 2												
CAAE: 39233020.2.0000.0104												
Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá												
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio												
DADOS DO PARECER												
Número do Parecer: 4.501.072												
Apresentação do Projeto:												
Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.												
Objetivo da Pesquisa:												
Analisar a formação dos educadores e educadoras sociais que atuam em uma instituição de acolhimento no município de Cianorte-PR, a fim de promover reflexões e práticas pedagógicas que considerem os direitos humanos parte de uma educação libertadora aos sujeitos acolhidos.												
Avaliação dos Riscos e Benefícios:												
Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.												
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:												
O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a formação dos educadores e educadoras sociais que atuam em uma instituição de acolhimento no município de Cianorte-PR, a fim de promover reflexões e práticas pedagógicas que considerem os direitos humanos parte de uma educação libertadora aos sujeitos acolhidos. Em vista disso, foram delimitadas as seguintes questões problematizadoras: quem são os/as educadores/as sociais que atuam nas instituições de acolhimento? Qual a sua formação? Qual a relação entre a sua atuação prática e os Direitos												
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jardim Universitário</td> <td>CEP: 87.820-900</td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: MARINGÁ</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (44)3011-4567</td> <td>Fax: (44)3011-4444</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E-mail: cecep@uem.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4		Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.820-900	UF: PR	Município: MARINGÁ	Telefone: (44)3011-4567	Fax: (44)3011-4444		E-mail: cecep@uem.br
Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4												
Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.820-900											
UF: PR	Município: MARINGÁ											
Telefone: (44)3011-4567	Fax: (44)3011-4444											
	E-mail: cecep@uem.br											

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ									
Continuação do Parecer: 4.501.072										
<p>humanos no prisma da Pedagogia Social? A pedagogia social, como ciência da educação social, fundamenta a profissionalização dos educadores/as sociais e se consolida como o referencial teórico desta pesquisa. Para atender os objetivos, e responder as questões norteadoras da pesquisa, será realizado um questionário para ter acesso ao perfil e aceite dos/as profissionais interessados na pesquisa. Com os aceites serão realizados "círculos dialógicos", com os/as profissionais que atuam na instituição, com a finalidade de promover subsídios para as discussões sobre direitos humanos e a formação continuada de docentes no viés da Pedagogia Social. Serão explanados os projetos de leis em tramitação desde o ano de 2009, Projeto de Lei da Câmara Federal nº 5346/2009 e o Projeto de Lei do Senado Federal nº 328/2015, ambos pensados no Projeto de Lei 2941/2019, que tratam da regulamentação da profissão de educador/a social e aguarda aprovação. Sendo assim, a hipótese da presente pesquisa A pesquisa parte da hipótese de que os estudos realizados com os educadores e as educadoras sociais, da Instituição de acolhimento analisada, possam contribuir para a formação desses profissionais em relação a busca por uma educação libertadora com embasamento nos direitos humanos. Espera-se que este engajamento com as temáticas possa promover, ainda mais, perspectivas humanizadoras na atuação desses profissionais com crianças e adolescentes que frequentam a Instituição.</p>										
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:										
Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável Institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.										
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:										
O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.										
Considerações Finais a critério do CEP:										
Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.										
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jardim Universitário</td> <td>CEP: 87.000-900</td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: MARINGÁ</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (41)3011-4587</td> <td>Fax: (41)3011-4444 E-mail: cep@uem.br</td> </tr> </table>			Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4		Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.000-900	UF: PR	Município: MARINGÁ	Telefone: (41)3011-4587	Fax: (41)3011-4444 E-mail: cep@uem.br
Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4										
Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.000-900									
UF: PR	Município: MARINGÁ									
Telefone: (41)3011-4587	Fax: (41)3011-4444 E-mail: cep@uem.br									

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.501.072

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1632200.pdf	03/12/2020 14:12:53		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Autorizacao_Instituicao.pdf	03/12/2020 14:10:54	Fabiane Freire França	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto_Pesquisa_PLBR.docx	03/12/2020 14:07:04	Fabiane Freire França	Aceito
Outros	RESPOSTA.docx	03/12/2020 09:32:21	Fabiane Freire França	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Profis_Educ_Social.docx	24/11/2020 14:21:32	LESLIE AMANDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto_Leslie.pdf	06/10/2020 15:04:25	LESLIE AMANDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 18 de Janeiro de 2021

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (41)3011-4597 Fax: (41)3011-4444 E-mail: ccep@uem.br