

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
LEANDRO ALVES LOPES

**UMA NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO
CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO**
Percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional

São Paulo
2020

LEANDRO ALVES LOPES

UMA NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO

2020

CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO

LEANDRO ALVES LOPES

UMA NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO
CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO
Percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

COORIENTADOR: Prof. Dr. Bernhard Johann Fichtner

São Paulo
2020

L864n Lopes, Leandro Alves.

Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto: percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional / Leandro Alves Lopes.

195 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

Orientador: João Clemente de Souza Neto

Referências bibliográficas: f. 182-188.

1. Formação. 2. Educador social. 3. Cultura do direito. 4. Assistência social. 5. Pedagogia social. 6. BOMPAR. I. Souza Neto, João Clemente de, *orientador*. II. Título.

CDD 370.71

Biblioteca Responsável: Sylvania W. Martins – CRB 8/7282

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Leandro Alves Lopes

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto

O presente trabalho foi realizado com o apoio de:¹

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outros:

¹ **Observação:** caso tenha usufruído de mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

LEANDRO ALVES LOPES

**UMA NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO
CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO**
Percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional.

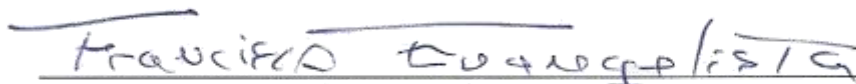
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 19/08/2020

BANCA EXAMINADORA



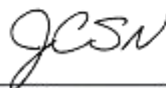
Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Francisco Evangelista
Centro Universitário Salesiano de São Paulo



Prof. Dr. Bernhard Johann Fichtner
Universität Siegen
Coorientador



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Orientador

Aos companheiros e companheiras, educadores sociais do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, por legitimarem-me como intelectual orgânico e pela confiança em sistematizar, por meio desta dissertação, parte da nossa experiência, práxis de um trabalho coletivo de mais de 70 anos de defesa e promoção da vida.

AGRADECIMENTO

Ao Deus da vida e à Mãe da Esperança, que me ajudaram a ler os sinais de suas manifestações no meu encontro com o outro e assim compreender melhor meu projeto de vida junto a tantos outros que se dedicam pela humanização e dignidade das relações.

Aos meus pais, Jesuino Alves Lopes e Rita Neuma de Oliveira Lopes, pelos esforços em garantir-me uma educação libertadora e por me ensinarem valores humanizadores.

À diretoria do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, na pessoa da Diretora-Presidente, Ir. Judith Elisa Lupo, por viabilizar as condições para que eu desenvolvesse esta dissertação.

Às companheiras do Grupo de Apoio Pastoral Pedagógico – GAPP, na pessoa de Marilda dos Santos Lima, parceira e testemunho que me inspira e ensina a ser e fazer Pedagogia Social.

Ao grupo de coordenadores e ao grupo de pedagógicos do BOMPAR, parceiros na criação de práticas e processos formativos junto às comunidades.

Aos educadores sociais do BOMPAR, que participaram direta e indiretamente da pesquisa, contribuindo na partilha por meio das respostas ao questionário ou nas entrevistas.

Aos agentes da Pastoral do Menor de todo o Brasil, por me ajudarem a conhecer diversas realidades – territórios, culturas, biografias e sofrimentos.

À amiga Maria Suzete Casellato, pela ajuda no meu percurso acadêmico, apoiando-me e contribuindo com seu saber.

Aos companheiros do grupo de pesquisa em Pedagogia Social e projeto de pesquisa Brasil-Alemanha: “Lidando com novos espaços: crianças e adolescentes na apropriação do complexo arquitetônico do CEU Butantã (São Paulo, Brasil)”, pelas experiências epistemológicas e esforços em dar dignidade à prática.

Aos professores Dr. João Clemente de Souza Neto, Dra. Maria Stela Santos Graciani, Dr. Bernd Fichtner, Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, Dr. Roberto da Silva, Dra. Maria Aparecida Perez, Dr. Francisco Evangelista e Dra. Maria Sueli Pessagno Caro (*in memoriam*), pelas descobertas, novos saberes e ajuda em fazer e aprimorar a leitura de minhas práticas e do cotidiano de educador 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 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).

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar o processo de formação e desenvolvimento profissional dos educadores sociais que atuam no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto a partir das suas percepções, de modo a subsidiar a práxis dos educadores sociais que atuam no campo da Assistência Social e da Educação; e analisar como suas práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais se correlacionam com a formação em pleno serviço, sob uma perspectiva freiriana de ação-reflexão-ação e da Teologia da Libertação. Por compreender o trabalho do educador social como multifacetado, pois atua com os dramas humanos relacionados à desigualdade social, em vista de contribuir para o fortalecimento dos vínculos sociais, das relações humanizadoras e do protagonismo ético de pessoas que vivem em situação de múltiplas privações de direitos, o educador social necessita de um arcabouço teórico para ajudá-lo a problematizar e intervir nesse cenário, dialogando, assim, pela ação-formação-ação. Daí a relevância de sistematizar o rico e plural processo formativo da organização BOMPAR, que há anos é nascedouro de práticas significativas junto às comunidades em condições de vulnerabilidade social da Zona Leste da cidade de São Paulo. A escolha do BOMPAR parte de quatro aspectos: pela contribuição na efetivação e luta pelos direitos; por ter-se tornado, desde 1946, organização de referência na construção de políticas públicas da Assistência Social e da Educação Infantil; pela gama de educandos atendidos diariamente – cerca de 15 mil crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua, idosos e suas famílias –, tendo o educador de lidar com diferentes dramas, tensões e alegrias do cotidiano; e por possuir cerca de 1.300 educadores sociais em diversas áreas de atuação e formação acadêmica. Entre os resultados evidencia-se a práxis libertária como elemento dinamizador das relações educador-comunidade, educador-famílias, educador-educandos, educador-educador.

Palavras-Chave: Formação. Educador Social. Cultura do Direito. Assistência Social. Pedagogia Social. BOMPAR.

ABSTRACT

This research sought to analyze how the process of training and professional development of social educators working in the Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto occurs, based on their own perceptions, in order to subsidize the praxis of social educators working in the field of Social Assistance and Education; and how their socio-pedagogical, socio-cultural, socio-political and socio-pastoral practices correlate with in-service training, under a freiriana perspective of action-reflection-action and Liberation Theology. Understanding the work of the multifaceted social educator, as he works with human dramas related to social inequality, in order to contribute to the strengthening of social bonds, humanizing relationships and the ethical role of people who live in situations of multiple deprivations of rights. The social educator needs a theoretical framework to help him problematize and intervene in this scenario, dialoguing, thus, action-training-action. Hence the need to systematize the rich and plural formative process of the BOMPAR organization, which for years has been the birthplace of significant practices with communities in conditions of social vulnerability in the East Zone of the city of São Paulo. The choice of BOMPAR starts from four aspects: for its contribution to the realization and fight for rights; the fact that since 1946 the organization has become a reference in the construction of public policies for Social Assistance and Early Childhood Education; the range of subjects daily served – about 15 thousand children, adolescents, young people, people living on the streets, the elderly and their families –, when the educator has to deal with different dramas, tensions and joys of daily life; and the significant number of 1300 social educators the organization has in different practice areas and different academic training. Among the results, it is evident the libertarian praxis as a dynamic element of the educator-community, educator-families, educator-students, educator-educator relationships.

Keywords: Formation. Social educator. Culture of Law. Social Assistance. Social Pedagogy. BOMPAR.

RESUMEN

Esta investigación buscó analizar el proceso de formación y desarrollo profesional de los educadores sociales que trabajan en el Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto desde sus percepciones, con el fin de subsidiar la praxis de los educadores sociales que trabajan en el campo de la Asistencia Social y Educación y de analizar cómo sus prácticas socioeducativas, socioculturales, sociopolíticas y sociopastorales se correlacionan con la formación durante su actuación laboral, bajo una perspectiva freiriana de acción-reflexión-acción y de la Teología de la Liberación. Por entender la labor del educador social como multifacética, ya que trabaja con dramas humanos relacionados con la desigualdad social, con el fin de contribuir con el fortalecimiento de los lazos sociales, humanizando las relaciones y el rol ético de las personas que viven en situaciones de múltiples privaciones de derechos, el educador social necesita un marco teórico que le ayude a problematizar e intervenir en este escenario, dialogando de esta manera con la acción-formación-acción. Por eso la importancia de sistematizar el rico y plural proceso formativo de la organización BOMPAR, que durante años ha sido cuna de prácticas significativas con comunidades en condiciones de vulnerabilidad social en la Región Este de la ciudad de São Paulo. La elección de BOMPAR parte de cuatro aspectos: por su contribución a la realización y lucha por los derechos; por haberse convertido desde 1946 en una organización de referencia en la construcción de políticas públicas de Asistencia Social y Educación Infantil; la diversidad de estudiantes atendidos diariamente -cerca de 15 mil niños, adolescentes, jóvenes, personas que viven en la calle, ancianos y sus familias -, debiendo el educador lidiar con diferentes dramas, tensiones y alegrías cotidianas; y por contar con alrededor de 1.300 educadores sociales en diversas áreas de especialización y formación académica. Entre los resultados, se evidencia la praxis libertaria como elemento dinámico de las relaciones educador-comunidad, educador-familias, educador-estudiantes, educador-educador.

Palabras clave: Formación. Educador social. Cultura del derecho. Asistencia social. Pedagogía social. BOMPAR.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo de atuação no BOMPAR	123
Gráfico 2	Idade dos educadores sociais do BOMPAR	124
Gráfico 3	Sexo dos educadores sociais no BOMPAR	125
Gráfico 4	Escolaridade dos educadores sociais no BOMPAR	125
Gráfico 5	Faixa etária dos participantes	126
Gráfico 6	Formato da formação	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Função e quantidade de funcionários dos CECs	56
Tabela 2	Função e quantidade de funcionários das Creches/CEI	59
Tabela 3	Função e quantidade de funcionários das Casas/SAICAs	61
Tabela 4	Função e quantidade de funcionários dos CCPs	65
Tabela 5	Pessoas utilizadas como referencial de sua prática.....	103
Tabela 6	Repertório cultural dos educadores	128
Tabela 7	Autores descobertos durante o processo formativo.....	136
Tabela 8	Temáticas relacionadas ao processo formativo	160

LISTA DE ABREVIATURAS

BOMPAR	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto
CCA	Centro para Criança e Adolescente
CCP	Centro de Capacitação Profissional
CECs	Centros Educacionais Comunitários
CEU	Centro Educacional Unificado
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDESP	Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF 88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DREs	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM-SP	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAPP	Grupo de Apoio Pastoral Pedagógico
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Programa Acompanhante de Idoso
PAMEN	Pastoral do Menor
PDI	Professora de Desenvolvimento Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica - São Paulo
SAICAs	Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGD	Sistema de Garantia de Direitos

SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	QUEM SOU E MINHAS DESCOBERTAS	18
1.2	POR QUE, PARA QUEM E COMO FIZEMOS ESSA PESQUISA?	21
2	A CAMINHADA E O COMPROMISSO DO CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO NO FAZER DA ASSISTÊNCIA E DA EDUCAÇÃO	34
2.1	A RELAÇÃO ENTRE GLOBAL E LOCAL GERA UM NOVO JEITO DE FAZER ASSISTÊNCIA	39
2.2	A METAMORFOSE DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DO BRASIL NO SÉCULO XX	44
2.3	BREVES COLOCAÇÕES SOBRE A RESPOSTA DA IGREJA AO SOFRIMENTO DA HUMANIDADE	49
2.4	A DIGNIDADE DA PRÁTICA PRESENTE NOS PROGRAMAS SOCIAIS DO BOMPAR	55
3	A CULTURA DO DIREITO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	67
3.1	OS RESQUÍCIOS DA ANTIGA ORDEM SOCIAL	69
3.2	A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA, DOS DIREITOS HUMANOS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	74
4	O SOCIAL COMO CATEGORIA E CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA	86
4.1	A EMERGÊNCIA DO EDUCADOR SOCIAL A PARTIR DOS MÚLTIPLOS GRITOS POR JUSTIÇA	94
4.2	NARRATIVAS SOBRE AS MOTIVAÇÕES E OS DESAFIOS DE SER EDUCADOR SOCIAL	104
4.3	OS DOMÍNIOS DA AÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	113
4.4	OS MÚLTIPLOS ROSTOS DOS EDUCADORES SOCIAIS DO BOMPAR	122
5.	FORMAÇÃO: A FORMA QUE GERA A AÇÃO OU A AÇÃO QUE GERA A FORMA?	130
5.1	O JEITO BOMPAR DE TEORIZAR A PRÁTICA FORMATIVA.....	134
5.2	A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL NO BOMPAR.....	147
5.3	A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM É UMA DAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL.....	163
5.4	OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL.....	169
6.	CONSIDERAÇÕES	175
	REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	182
	APÊNDICES	189
	APÊNDICE A - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS	189
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	191
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	195

1 INTRODUÇÃO

1.1 QUEM SOU E MINHAS DESCOBERTAS

Debaixo d'água tudo era mais bonito. Mais azul, mais colorido. Só faltava respirar. Mas tinha que respirar. Debaixo d'água se formando como um feto. Sereno, confortável, amado, completo. Sem chão, sem teto, sem contato com o ar. Mas tinha que respirar. Todo dia [...] Debaixo d'água por encanto sem sorriso e sem pranto. Sem lamento e sem saber o quanto esse momento poderia durar. Mas tinha que respirar. Debaixo d'água ficaria para sempre, ficaria contente. Longe de toda gente, para sempre no fundo do mar. Mas tinha que respirar. Todo dia. [...] Debaixo d'água, protegido, salvo, fora de perigo. Aliviado, sem perdão e sem pecado. Sem fome, sem frio, sem medo, sem vontade de voltar. Agora que agora é nunca. Agora posso recuar. Agora sinto minha tumba. Agora o peito a retumbar [...] Agora tenho mais memória. Agora tenho o que foi meu [...] Agora a língua em minha boca. Agora meu avô já vive [...] Agora a criança sou eu. Agora sinto um gosto doce. Agora vejo a cor azul. Agora a mão de quem me trouxe [...] Agora eu nasço lá de fora. Agora minha mãe é o ar. (*Debaixo D'agua*,¹Arnaldo Antunes).

Desde criança tive a necessidade de respirar, mas não me refiro a respirar como ato de inalar e exalar ar, como bem traduzido pela música de Arnaldo Antunes, acima; o respirar simboliza elementos vitais da minha experiência de vida, ao longo desses 32 anos de existência.

A primeira manifestação do meu processo simbólico de respirar representa o 'problematizar' minhas condições de vida. Por que moramos de aluguel? Por que os 'homens' vêm nos cobrar dívidas? Por que não tenho isso? Nesse processo de indagar sobre o meu mundo e como típico filho de nordestinos vindos para São Paulo para buscar condições melhores de vida, fui aprendendo a 'resistir e a existir'.

Soma-se ao problematizar, o 'encontro com o outro' por meio da sociabilização na escola e na Comunidade Eclesial de Base (CEBs) da Igreja Católica, experiências libertárias, onde conheci pessoas que também tinham a necessidade de respirar. No Ensino Fundamental, com a ajuda de professores, comecei a perceber que a aprendizagem poderia se dar fora da sala de aula, utilizando outros recursos. O interesse coletivo, assembleia, representação, orçamento participativo, protagonismo, reivindicação, direito e cidadania são palavras que começaram a fazer sentido por meio da participação no Grêmio Estudantil e no projeto Educom.Rádio. Já nas CEBs descobro um Deus encarnado no sofrimento do povo; começo a participar da Pastoral da Juventude. Com a ajuda de leigos e religiosos, com a ajuda da Teologia da Libertação, descobri os projetos de morte e de vida que permeiam a sociedade. Entre celebrações, cursos, reuniões

¹ CD "Paradeiro", BMG, 2001.

e encontros constituiu uma espiritualidade que se manifesta com o outro, nos sofrimentos e nas alegrias, nas utopias e nas práticas cotidianas.

Valei-me, Nossa Senhora da Boa Esperança preciso trabalhar! E talvez o acaso, o destino ou a ação do Espírito me fez reencontrar um professor do passado que se tornou gestor do Centro Educacional Unificado (CEU) São Mateus, e que, acreditando nas minhas potencialidades, convidou-me para ser oficinairo de comunicação. Dessa forma o respirar ganhou um novo adjetivo: o ‘ensinar-aprender’. Palavras como educação integral, múltiplas linguagens – teatro, artesanato, dança, capoeira, instrumentos musicais, dentre outras – cultura popular, docência e discência começam a fazer sentido.

Foi bom, mas precisava viver outras experiências. Em 2007, fui acolhido como educador no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (BOMPAR), na unidade Espaço de Convivência Meninos e Meninas do Belém. Foi com esses meninos e meninas que cumpriam medida socioeducativa, moradores dos bairros Brás e Belém, que conheci mais uma das faces da pobreza: a rebeldia entre eles e para com a sociedade; mas também o afeto, a generosidade e a cumplicidade foram minha escola. O respirar passou a se chamar “criação”, pois quanto tive de criar: projetos, propostas de atividades e estratégias para me vincular aos grupos! Senti a necessidade de retomar os estudos, compreender como tais desigualdades se constituíram. Difícil conciliar a faculdade e o trabalho, mas me formei em História.

Mudando de função, passei a ser educador dos educadores, e foi nesse processo que comecei a me ‘apropriar’ – outra etapa do meu respirar – das políticas públicas, pela participação – ainda outra etapa ainda do meu respirar – nos espaços de controle social – Fórum Municipal da Assistência Social, Fórum Paulista de Erradicação do Trabalho Infantil, Fórum Estadual de Aprendizagem Profissional, Conferências da Assistência Social, Conferências Lúdicas, dentre outros – e a conhecer as fragilidades das políticas públicas. Nessa mesma organização conheci a Pastoral do Menor (PAMEN) e o respirar então se chamava “defesa da vida”, conhecendo outros militantes e agentes pastorais de diversos cantos do país, conhecendo outras práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais e me deparando com tantas outras faces da pobreza e da violência.

Em 2011 ingressei no Grupo de Apoio Pastoral Pedagógico (GAPP) como orientador pedagógico, corresponsável pelos processos formativos dos educadores sociais do BOMPAR, pelo acompanhamento das propostas de trabalho e apoio na resolução de conflitos. Percebi que precisava de mais reflexão sobre os processos de planejamento, avaliação e didáticas e fui fazer

Pedagogia. Nessa etapa, conheci pesquisadores que me apresentaram a Educação Social; fui então fazer uma especialização na área, para compreender melhor essa perspectiva educacional.

Entre a prática e a busca por teorias que me ajudassem na leitura das necessidades do coletivo de educadores com que tenho a oportunidade de conviver, fui produzindo sínteses da minha experiência, tomando consciência das palavras geradoras da minha vida – problematizar, o encontro com o outro, o ensinar-aprender, o criar, a apropriação, a participação, a defesa da vida da infância e da juventude – percebi, então, que era hora de buscar e produzir conhecimentos poderosos, que emergem da prática e da necessidade. Parafraseando Paulo Freire: “quanto mais fui ensinando, mais fui aprendendo o que ensinei”, e a cada aprendizado somaram-se trajetórias de vida, histórias, dramas e sonhos de ver as pessoas e o mundo com mais equidade e justiça social.

Assim, esse processo de tomada de decisão para sistematizar minha experiência, a experiência dos grupos com os quais me relaciono, nasce de uma vontade coletiva de tornar pública parte do conhecimento vivenciado e ainda não teorizado pela academia.

Comecei por me organizar financeiramente, aprender uma língua estrangeira – espanhol – e escrever o pré-projeto. No segundo semestre de 2018, iniciei minha jornada no Programa de Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com o apoio de companheiras e companheiros do BOMPAR, que me deram todo o suporte para a conclusão desse processo. E, assim, teve início outros pasmos pedagógicos.

A professora Dra. Maria Stela Santos Graciani, em uma de suas palestras no BOMPAR, externou – após presenciar etapas do processo formativo – o que seria estar em estado de pismo pedagógico. O pismo, por se tratar de uma reação humana que provoca os sentidos, coloca-nos em alerta; geralmente, dá-se por um susto, mas também pela admiração ou pelo defrontar-se com algo surpreendente. Assim defino meu percurso na Pós-Graduação, ampliando meu saber, conhecendo pessoas, seus projetos e sonhos. Estou ainda desenvolvendo importantes reflexões proporcionadas pelo contato com professores, temas das aulas e discussões, que foram amadurecendo meu projeto. A seguir, dedico algumas linhas a esse processo de apropriação.

A primeira, conjugar Educação, Arte e História da Cultura – linhas do programa –, significou apropriação do conceito de interdisciplinaridade, através de movimento dialógico entre teorias e práticas de diferentes campos. A arte ajudou na compreensão da interdisciplinaridade, simbolizada por uma árvore, cujas raízes disciplinares convergem no tronco, e geram novas possibilidades como galhos, expandido tal qual o modelo rizomático.

A interdisciplinaridade permite extrapolar o pensamento binário e buscar o conhecimento complexo. O que apreendi das disciplinas – obrigatórias e optativas – adotei na pesquisa: uma atitude investigativa interdisciplinar, como aponta Fazenda (2010, p. 03),

[...] interdisciplinaridade precisa ser trabalhada numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo, vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética anterior e as projeta numa dimensão transcendente estará exercendo a atitude interdisciplinar.

Na busca por minha estética e ética que fundamentassem uma atitude – olhar, sentir e agir – interdisciplinar construí esta pesquisa – estrutura, coleta de dados, formas de analisar e refletir.

1.2 POR QUE, PARA QUEM E COMO FIZEMOS ESSA PESQUISA?

No percurso da história da Humanidade percebeu-se que através do Estado Democrático, dos Direitos Humanos e do exercício da cidadania seria possível reconhecer o sujeito em sua singularidade, em desenvolvimento, como detentor de direitos. Mesmo com as fragilidades dos conceitos e de suas praticabilidades, crianças, jovens, idosos, mulheres, povos tradicionais, trabalhadores, dentre outros, passam a ter políticas públicas visando sua proteção e assegurando condições para uma vida digna.

Porém, uma crise societária persiste, gerando desesperança, desumanização e descrença nos grupos oprimidos e o Estado, por sua vez, não consegue garantir a todos a promessa de Bem-Estar Social. Pois o Estado se revela “[...] instrumento de garantia e defesa do capitalismo. Em raros momentos reprime a burguesia, se necessário, e procura garantir um ou outro direito social que o conjunto da classe trabalhadora conquistou em sua trajetória de lutas seculares”. (SOUZA NETO, 2011, p. 39).

Porém é no Estado Democrático que se reúnem as condições propícias para novos exercícios de cidadania se efetivarem, onde os grupos organizados passam a formular e a defender os Direitos Humanos. Já que entre a lei prevista e o cotidiano existe um distanciamento do campo da prática – desafios, precarização, recursos, assistencialismo, dentre outros.

É preciso que os sujeitos estejam implicados, comprometidos de forma ética em promover a defesa da vida, sendo necessário, um processo formativo que o leve à conscientização e ação ética liberadora.

Nesse sentido, nas últimas décadas foi implantada, no Brasil, a partir das políticas fundadas nos Direitos Humanos, em que a assistência social, educação, saúde, trabalho e habitação colocou as pessoas na rota da cidadania, considerando-as, assim, sujeitos de direitos, em que todas as pessoas e grupos, do ponto de vista da singularidade – étnica, racial, de credo, sexualidade, ideologias políticas, entre outras –, devem ser respeitadas, estabelecendo um novo paradigma nas relações de convivência humana.

O educador social ganhou um papel de relevância no processo de democratização das relações, pois ele se tornou um dos mediadores do ensino-aprendizado das relações de convivência humana tão impactados pela sociedade moderna, em um sistema capitalista que tem agravado a desigualdade social, afetando a subjetividade e resultando em atitudes desumanizadoras. Por essa razão, vimos a relevância de descrever como se forma esse novo ator social que atua no atendimento das políticas públicas da Assistência Social e da Educação.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88) – fruto de articulações de diferentes grupos organizados, manifestam-se os anseios de instituição do Estado Democrático, que tem como finalidade, dentre tantas, assegurar o bem-estar, a dignidade da pessoa humana, o desenvolvimento integral –, diversas legislações começaram a tratar da Educação Social e do educador social, tais como a Lei 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da educação nacional; Portaria n.º 397 de 2002, Classificação Brasileira de Ocupações; Resolução n.º 09 de 2014, Conselho Nacional de Assistência Social; os Projetos de Lei n.º 5.346 de 2009 e n.º 328 de 2015, de criação da profissão de educador e educadora social, tentando dar resposta aos clamores de milhares de pessoas que tinham sua ocupação definida pelo obsoleto, mas ainda usual conceito de “educação não-formal” – debatido amplamente nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social no Brasil –, esse termo denotava um caráter ilegítimo, onde as práticas seriam amadoras, improvisadas e sem rigor de método.

O trabalho do educador social no campo das políticas públicas é multifacetado, pois ele atua com os dramas humanos relacionados à desigualdade social, em vista de contribuir para o fortalecimento dos vínculos sociais, das relações humanizadoras e do protagonismo ético de pessoas que vivem em situação de múltiplas privações de direitos, tais como crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de rua, idosos e famílias.

Em milhares de comunidades, grupos e organizações há décadas vêm desenvolvendo práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais extramuro das escolas. Segundo levantamento do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA),

organizado por Felix Garcia Lopez,² em 2018 existiam no Brasil 820 mil Organizações da Sociedade Civil, distribuídas em todos os municípios do país, que empregavam formalmente 3 milhões de pessoas. “Das 820 mil, 709 mil (86%) são associações civis sem fins lucrativos, 99 mil (12%) são organizações religiosas e 12 mil (2%) são fundações privadas.”³

A relevância desta pesquisa baseia-se, portanto, no fato de analisarmos e valorizarmos a grande contribuição das experiências dos educadores e seus processos formativos, bem como em sistematizar uma práxis que se some à produção da Pedagogia Social no Brasil.

A escolha da organização Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto não foi aleatória. Essa organização reúne, desde a sua fundação, uma pluralidade de campos de atendimento, práticas e vasta experiência junto a pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade da cidade de São Paulo, transitando por diversas mudanças políticas, sociais, culturais e pedagógicas. Através de um longo processo de mobilização e luta da sociedade estabeleceu-se a universalização e democratização das políticas, como, por exemplo, de Educação, Assistência Social e Saúde, criando também espaços de participação como: conselhos de direitos e fóruns.

Para isso, a CF 88 prevê nos seus artigos 203 e 204 a Assistência Social, que será prestada a quem dela necessitar. A partir de 1993, com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), é definida como Política de Seguridade Social, e em 2005 é instituída por meio do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), implantando-se por todo o Brasil a

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

A educação é uma dimensão fundamental para se assegurar o bem-estar social e a dignidade da pessoa humana. Tal dimensão é dever do Estado, da família e da sociedade, onde todos se responsabilizam pela formação das crianças, adolescentes e jovens, passando a criar condições para o exercício da cidadania, trabalhabilidade, desenvolvimento intelectual, ampliação do universo cultural, entre outros, a fim de conduzir a sociedade para o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do País.

Assim, a lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), no seu primeiro artigo compreende que a educação abarca todos os processos

² Fonte: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33432>. Acesso em: 02 fev. 2020.

³ Fonte: <<https://captadores.org.br/2018/07/13/brasil-tem-820-mil-ongs/>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

formativos que se desenvolvem nas relações de convivência humana, seja no âmbito familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais.

Outro exemplo de mudanças vivenciadas pela organização foi a transição entre as práticas pedagógicas, que se originaram de uma educação comunitária e, por interfaces com a educação e grupos populares, situam-se, atualmente, na esfera de uma Educação Social.

O BOMPAR encontra-se na esteira latino-americana da epistemologia da Libertação, que, utilizada por diversas pastorais, movimentos sociais e organizações, tem influenciado a construção da política de direitos humanos em um movimento de reconhecimento, dignidade e justiça fortalecendo o Estado Democrático e os marcos legais da doutrina de proteção integral.

Essas e outras mudanças de paradigmas afetaram as práticas pedagógicas do BOMPAR, e a organização foi caminhando lentamente para o que compreendemos hoje por Educação Social, que é a articulação da assistência com a educação, um jeito de qualificar a caridade: não se trata de apenas dar ao outro, mas é também reconhecer que o outro tem algo a oferecer, ele é sujeito dos processos, capaz de fazer escolhas.

A organização, vinculada às propostas da PAMEN e à Pedagogia Social, tornou-se referência para outras organizações da cidade e do estado de São Paulo pela gestão dos recursos, pela articulação nos espaços de controle social, pela qualidade no atendimento e pela formação de educadores sociais.

Nesse rico cenário é que situo minha reflexão, tendo como referência o convívio de 13 anos com tais profissionais e a corresponsabilidade por seu processo formativo, pautado no princípio da proteção integral da infância e da juventude e na Pedagogia Social, movimento que, no Brasil, busca elaborar uma síntese acerca do fazer educacional com os mais vulneráveis. Essa síntese tem-se mostrado eficiente na leitura de mundo do educador social e elemento estruturante para sua formação continuada. Essa dinâmica se observou nos vários Congressos Internacionais de Pedagogia Social. Foi possível perceber que as contribuições da Pedagogia Social têm ajudado a refletir sobre as práticas da Assistência Social e da Educação na cidade de São Paulo, contexto onde se deu a pesquisa sobre o processo de formação do educador social.

Como afirma Graciani (2014), a formação deve ser compreendida de forma holística, interdisciplinar e heurística. Formar-se é tarefa de uma vida inteira; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e apreender com cada vivência e experiência significativas, que se dão nos diversos ambientes culturais e na relação com o outro. Sendo assim, aprender é mais do que receber ou obter informações, é tornar o aprendizado parte do ser, uma abertura

para se compreender enquanto sujeito histórico e produtor de saber. Consequentemente, outro ponto relevante desta pesquisa é subsidiar a formação dos educadores sociais, alinhada com os tensionamentos das relações no cotidiano, com a concepção que se tem de Pedagogia Social.

Entretanto, nem sempre se encontra um educador embevecido por uma práxis libertadora, que compreenda as condições de vulnerabilidade em que se encontram os educandos e atue sobre elas. Faz-se necessária uma formação que contribua para o desenvolvimento de práticas abrangentes: sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas, sociopastorais e epistemológicas com eficácia, eficiência e efetividade, o que exige um bom processo de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação.

Essa mesma abrangência passa a ser o ponto de partida para o educador social abordar problemas, necessidades, contradições, alegrias e dramas dos educandos. Nesse sentido, as práticas da Pedagogia Social procuram dar resposta à integração do sujeito com sua biografia, com a história de grupos, com sua cultura e com a sociedade, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático.

Sob a ótica da cultura do direito e a partir de uma leitura atenta do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como da LDB e da LOAS, percebe-se a interface e a necessidade da atuação do educador na assistência social e na escola. O Projeto de Lei nº 328, artigo 4º, de 2015, no Senado Federal, define como atribuições do educador social, dentro e fora dos âmbitos escolares, promover os direitos humanos, a cidadania e a educação ambiental; atuar com pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica e com segmentos excluídos socialmente, de modo a ajudar o sujeito a romper com ciclos fatalistas, por meio da solidariedade coletiva. Daí a importância de sistematizar e publicar a práxis popular produzido por esses grupos.

Logo, minhas experiências profissional, pastoral e pessoal também como educador social me inquietaram de tal modo que busquei, por meio do mestrado, qualificar minha ação-reflexão-ação, e a dos grupos, movimentos e pastorais de que participo, que tomam a educação comunitária, popular e social como ferramentas para sua atuação junto às pessoas em situação de múltiplas vulnerabilidades, explorando a importância da ação para a formação, onde os educadores sociais aprendem e apreendem mediante uma atuação intencional, consciente e transformadora dos sujeitos, das instituições e da história.

Tornou-se, então, problema ou inquietação da pesquisa: como ocorre a formação e o desenvolvimento profissional do educador social no BOMPAR, que atua no campo do atendimento das políticas públicas e sociais? E como os educadores sociais correlacionam os

processos de formação em serviço com sua trajetória de vida e o cotidiano profissional? Para isso, a pesquisa teve como objetivos específicos: investigar os pressupostos da formação dos educadores sociais do BOMPAR; analisar as percepções dos educadores sobre seu processo de desenvolvimento profissional; problematizar a práxis do educador social, correlacionando-a com o processo formativo desenvolvido pela organização; e sistematizar a experiência formativa do BOMPAR em vista de uma contribuição para a formação do educador social.

Para desenvolver a pesquisa, adotamos a metodologia predominantemente qualitativa, pois pretendeu-se capturar o fenômeno social que perpassa o cotidiano do educador por meio da abordagem etnográfica, com participação dos educadores sociais do BOMPAR. Essa foi a maneira mais adequada, na nossa interpretação, para captar essa realidade dinâmica e complexa.

Afetado pelas reflexões do grupo de pesquisa sobre pedagogia social, do qual estudamos e exercitamos a pesquisa qualitativa, pudemos corroborar que o ambiente natural é rico em fonte de dados, que “[...] supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 11).

Para nós, pesquisadores de matriz latino-americana sob a formação na teologia, filosofia e pedagogia da libertação, o processo é tão importante quanto o resultado, pois este nada mais é do que a experiência observada, analisada, problematizada e refletida, enquanto o processo permite verificar os problemas em sua atividade, em tempo quase real.

Como mencionamos, dentre as várias possibilidades de expressar a pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem etnográfica, que se caracteriza por desvelar o conjunto de códigos e significados culturais de um determinado grupo, em que o pesquisador assume uma postura dialética de modo a desenvolver uma reflexão sobre os sujeitos da ação pesquisada. Pressupõe tempo, respeito aos sujeitos e seus costumes, ausência de pré-conceitos ou juízo de valor, e descrição minuciosa dos dados coletados de modo ético. Sendo a etnografia uma técnica científica para se descrever uma cultura, faz-se necessário identificar os pressupostos específicos, que seriam basicamente dois, os quais,

[...] referem-se a hipóteses sobre o comportamento humano: 1ª) uma hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa; 2ª) uma hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 44).

A segunda conjectura apontada acima, denominada qualitativo-fenomenológica, será a perspectiva que adotaremos ao utilizar os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, pois não é possível compreender o sujeito sem levar em conta suas experiências, trajetórias, contexto em que está inserido, projetos e dramas.

Cabe destacar que o pesquisador tem vínculo com o BOMPAR, por trabalhar como orientador pedagógico e membro do GAPP, tendo, portanto, contato e vínculo com os educadores. Contudo, esse envolvimento não comprometeu a análise das informações. Ao contrário, ampliou as possibilidades da pesquisa, cujo espaço é marcado pela heterogeneidade e complexidade de fenômenos, como linguagem, divisão social do trabalho, jogos, emoções, imediaticidade e espontaneidade que, segundo Souza Neto (2002), são variáveis que produzem um conjunto de vínculos multidirecionais.

De certo modo, para muitos, um dos desafios a ser superado no processo metodológico e coleta de dados da pesquisa é, talvez, o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa. Mas o presente trabalho trata da legitimação do intelectual orgânico, que produz a partir da práxis de seu grupo; dessa forma, “[...] numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o observador é ele próprio uma parte da sua observação”. (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 137). O intelectual orgânico não vê o outro como objeto de pesquisa, mas como sujeito e produtor de saberes, rompendo com o paradigma tradicional da ciência dualista.

De acordo com o pensamento gramsciano, ambos podem, então, ser vistos como construtores do processo de criação e de conhecimento científico sem perder de vista o compromisso ético. “É necessário que o cientista e sua ciência seja, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir [...]”. (BRANDÃO, 1984, p. 12).

Esta pesquisa envolvendo seres humanos foi submetida à Plataforma Brasil, sendo avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Os benefícios diretos e indiretos da pesquisa dizem respeito aos próprios participantes, que tiveram a troca de experiências e trajetórias, o que implicou enriquecimento para o grupo na ação e na teoria. A relevância social desta pesquisa consiste em contribuir para a atuação do educador social, por meio de um processo formativo sistematizado, a partir da experiência do BOMPAR; em consequência, a melhora no atendimento prestado a crianças, adolescentes, jovens, idosos, entre outros grupos de educadores.

No convite aos educadores, de acordo com orientação do CEP, alertamos para a possibilidade de riscos mínimos à saúde. Toda pesquisa possui riscos. Neste caso previmos riscos mínimos como cansaço, dor de cabeça, estresse. Antes de iniciar a coleta de dados, deixamos claro que ao longo do processo o participante devia comunicar caso sentisse cansaço e/ou algum mal-estar, assim interromperíamos o processo sem prejuízo ao participante. Em caso de cansaço seria remarcada a entrevista, de acordo com a disponibilidade do participante.

Os resultados da pesquisa serão ainda divulgados aos participantes e demais membros da instituição por meio do envio da dissertação – formato PDF –, através dos e-mails institucionais. Será também promovida a metodologia de roda de conversa para a devolutiva dos resultados ao grupo participante entrevistado.

Na busca pela postura de pesquisador interdisciplinar, onde o conhecimento produzido se legitima na ação, adotamos como procedimentos para a coleta de dados, estratégias, complementares que foram organizadas em quatro momentos:

- análise de documentos produzidos pela organização sobre o processo formativo;
- questionário para traçar o perfil e primeiras percepções sobre a temática pesquisada;
- entrevista semiestruturada com os educadores formadores; e
- observação participante com caderno de campo.

Chegar a essas estratégias não foi uma experiência simples ou linear; a cada etapa percorrida a etapa subsequente se desnudava, de modo que os procedimentos para coleta se enriqueceram com os elementos fornecidos pelos dados anteriores. Cabe destacar que alguns dados coletados fornecerão subsídios para futuros artigos, já que não foi possível explorá-los devido ao tempo estabelecido para a conclusão desta dissertação.

O processo de coleta de dados teve início com a análise dos registros produzidos pelo BOMPAR entre 2008 e 2018 sobre: relatórios anuais de atividades da entidade para agências financiadoras, atas de reuniões, tabulação de avaliações dos encontros formativos e registros das formações. Essa estratégia foi importante para a formulação de categorias de análise para a pesquisa. A análise de documentos é um processo de garimpagem realizado a partir do problema proposto pela pesquisa, de forma a ir-se montando um quebra-cabeças.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele

permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Na leitura e análise dos documentos institucionais levou-se em conta que o material não havia passado por um tratamento científico. A aproximação com os documentos partiu de uma leitura cuidadosa para capturar experiências, narrativas e concepções dos educadores e da organização. Na medida do possível, procuramos colocar-nos no lugar do sujeito das narrativas e, em seguida, agrupar as categorias a partir de uma análise dos aspectos relevantes.

Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 43).

Mesmo sendo um dos sujeitos que produziu parte dos documentos, ao retomar as leituras, após anos de sua elaboração e agora na postura de pesquisador, foi possível ao pesquisador enxergar outros elementos implícitos e explícitos, porém faltava organizá-los e teorizar sobre eles.

Assim, valeu-se também de dados quantitativos para interpretar a dinâmica da realidade estudada, buscando junto aos recursos humanos do BOMPAR dados gerais sobre os educadores, como quantidade, função, tempo de atuação, escolaridade, sexo, entre outros.

Em um segundo momento, foi enviado um convite via e-mail institucional e grupo de *WhatsApp* a cada um dos profissionais da entidade para convidá-los a participar da pesquisa, preenchendo o questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha, através do “Formulário Google”. A partir dos dados coletados e sistematizados, buscou-se traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e um esboço inicial das percepções dos mesmos sobre o processo de formação desenvolvido pela entidade.

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 2009, p. 55).

A estimativa era conseguir a participação de 10% dos educadores. Considerando que em outubro de 2019 havia 1.373 educadores e foram obtidas 164 respostas, superaram-se as expectativas, contribuindo com dados relevantes. A tabulação e reflexão demandaram horas de organização dos dados, sua compilação e análise.

Para a elaboração de um questionário era preciso ter clareza das informações que se buscavam, organizando a estrutura das perguntas de modo lógico e progressivo e com uma redação objetiva, para que os coparticipantes da pesquisa, ao responderem, não tivessem dúvidas; para isso, foi realizado um pré-teste com a participação de 14 educadores convidados de diferentes funções, convidados a partir dos seguintes critérios: tempo de serviço, ter sido transferido de unidade e ter passado por diferentes funções. Para essa etapa de coleta de dados, o critério de exclusão da pesquisa foi para profissionais que não eram educadores do BOMPAR.

O questionário foi organizado em quatro seções. Na primeira seção foi possível traçar o perfil pessoal dos participantes, evidenciando algumas características que constituem a identidade dos profissionais do BOMPAR, por meio de sete perguntas de múltipla escolha.

Já na segunda seção, foi possível traçar o perfil dos participantes na dimensão profissional, de cujas características apresentaremos uma síntese adiante, por meio de oito perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta.

No que se refere à terceira seção, por meio de cinco perguntas de múltipla escolha e oito perguntas abertas, levantaram-se dados sobre o processo formativo: como se dá, quais suas contribuições e percepções.

A quarta seção possibilitou levantar, por meio de três perguntas de múltipla escolha e nove perguntas abertas, considerações iniciais acerca da prática do educador social em correlação com o processo de desenvolvimento profissional.

Com base nas informações obtidas nos documentos do BOMPAR e as respostas ao questionário, avançamos para o terceiro momento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, a partir de convite feito a oito pessoas. Três, na função pedagógica: Assistente Técnico, Técnico e Coordenadora Pedagógica; quatro na função de gestão; e uma da sede administrativa da organização. Suas respostas foram gravadas, transcritas e analisadas à luz das teorias que compõem o referencial teórico, a fim de validar categorias, pressupostos, desafios e inquietações apresentados no questionário.

Os participantes foram selecionados a partir dos mesmos critérios: tempo de serviço, ter sido transferido de unidade e ter passado por diferentes funções. O critério de exclusão, nesta etapa foi para os profissionais que não são responsáveis diretamente pelo processo de formativo.

A entrevista constitui um dos meios mais comuns para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas, pois “[...] há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’ [...]”. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos

permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 12).

Optar pela entrevista semiestruturada é optar pela liberdade ao longo do percurso. De início, o pesquisador valeu-se de uma estrutura básica, e, no decorrer da interação com os educadores sociais, corresponsáveis pelo processo formativo, a entrevista foi ganhando contornos não estabelecidos, o que gerou maior flexibilidade, propiciando diálogos prazerosos, pois os educadores foram retomando experiências e memórias afetivas.

Para Lüdke e André (2004), o uso da entrevista traz algumas exigências: respeito pelo entrevistado, vocabulário cuidadoso, capacidade de ouvir e estimular o fluxo natural de informações e o uso de um roteiro para guiar o pesquisador.

Além dessas estratégias realizou-se a observação participante e o registro a partir do caderno de campo, para analisar e correlacionar os dados do questionário e da entrevista com o cotidiano do educador, testemunhando a fala, corporificando as palavras.

A observação participante permitiu ir para além do mero olhar, ao tomar parte do processo de apropriação do conhecimento a partir do ambiente em que os sujeitos estão inseridos; significou analisar, averiguar o que era convergente e o que era divergente, tendo acesso não só às representações sociais e suas dimensões histórica, sociocultural e econômica, mas também ao dinamismo dos grupos, seus tensionamentos, disputas e sofrimentos. Como o pesquisador já convivia com esses grupos, foi possível referendar de modo ético as narrativas.

A observação participante se insere no conjunto das possibilidades de se desenvolver a pesquisa etnográfica, em que a realidade é sempre filtrada do ponto de vista do pesquisador e se conclama a necessidade de percebê-la enquanto uma objetividade relativa. O caderno de campo, fonte primária de registro para a pesquisa, serve de apoio à construção teórica da investigação a fim de realizar registros do decurso da pesquisa.

Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permite captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais – obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições –, não transmitem. (MAGNANI, 1997, p. 11).

Isso exigiu a disposição do pesquisador de ver além da aparência, isto é, estar atento à invisibilidade da vida cotidiana, questionando aquilo que parece “corriqueiro” ou que acaba se tornando indiferente, não mais o afetando ou indignando. Isso só é possível por meio de uma imersão – numa abordagem tipo etnográfica –, capaz de fornecer ao pesquisador reais

referências de sons, cores, sabores, corpos, cheiros, sentimentos e dramas, pois o campo de atuação do educador social é marcado por experiências de sofrimento, injustiças

[...] embates ideológicos, ações de grupos organizados e disputas políticas e religiosas. Tal contexto sociopolítico exige do educador a capacidade de se apropriar da realidade e de nela intervir pedagogicamente, de mediar relações entre os indivíduos, famílias e instituições, de modo a abrir perspectivas para o bem-estar individual e social. (SOUZA NETO, 2011, p. 53).

Observar o cotidiano do educador social é subtrair a perspectiva de pesquisa “sobre” o outro – o que parece conotar uma dissociação entre os sujeitos –, reforçando a ideia de pesquisador e objeto. O que se pretende é reforçar o lugar de fala de um representante que emerge desse coletivo e multiplicar a perspectiva de que todos são capazes de pesquisar e se tornam copesquisadores, pois comungam dos mesmos ideais, do mesmo campo de atuação e de vivências, como apontam Certeau (1994, 1996) e Lefebvre (1991).

As anotações no caderno de campo produziram dados não revelados *a priori*, como sentimentos expressados no tom de voz e gestos, elementos esses às vezes imperceptíveis, e importantes para apoiar a análise dos dados obtidos pelas diferentes estratégias acima descritas.

Desse modo, na organização desta dissertação, seguiu-se o percurso das palavras geradoras, que repetidamente emergiam nas diferentes etapas de coleta de dados. Na perspectiva freiriana, as palavras geradoras são o lugar da experiência, do desvelar epistemológico, sendo, então, o BOMPAR: o social a partir da assistência da Igreja e do Estado, cultura do direito, educação e pedagogia social, educador social com suas práticas e formações. As análises dos dados nortearam-se pelo processo indutivo, com base nas experiências, estudos, reflexões, crenças e valores.

O primeiro capítulo trata da concepção da dissertação, a caminhada e o compromisso do BOMPAR no fazer da assistência e da educação, em cuja história os fatos sociais totais se interligam com os fatos locais. Esses afetamentos geram um novo jeito de fazer a assistência, por isso, percorreram-se aspectos da metamorfose na assistência social do Brasil no século XX e início do XXI. Para isso, abordou-se também a contribuição da Igreja Católica que, no Brasil, influenciou nesse novo fazer assistencial e educacional, pois ela vai encontrando respostas ao sofrimento da humanidade. Todo esse caldo histórico se incorpora à dignidade da prática dos educadores sociais no BOMPAR, o que se reflete nos programas sociais da organização.

No segundo capítulo o movimento dos oprimidos nas arenas políticas globais e locais constroem marcos jurídicos a partir do paradigma dos Direitos Humanos em Estados Democráticos, gerando a cultura do direito. Este torna-se o referencial macro que norteia a

atuação dos educadores sociais; contudo, suas práticas precisam ajudar a si e ao outro a desvincularem-se da antiga ordem social e dos resquícios da opressão que desumaniza, acarretando: desesperança, descrença, alienando e gerando apatia. A única forma de constituir a nova ordem social está em educador e educando tecerem juntos novos exercícios de cidadania e educabilidade relacional.

Assim, o capítulo terceiro retoma a importância da categoria “social” como campo prático e epistemológico que formula a Educação e Pedagogia Social, em que o ator desse processo é o educador social que, a partir dos múltiplos gritos de justiça e por justiça nas narrativas dos educadores do BOMPAR, tornam-se motivações e desafios. Nessa costura, as práticas ganham teorização sobre os domínios e dimensões da Pedagogia Social, do mesmo modo que reconhecemos a importância de dar ênfase aos educadores participantes da pesquisa por meio dos seus múltiplos rostos.

No quarto capítulo, todas essas reflexões se implicam no processo formativo, compreendido e analisado sob a ótica de que a ação gera uma forma para a formação, e assim, responder: Como o BOMPAR foi teorizando a prática formativa? Como sua formação tece uma práxis que pode subsidiar e inspirar outras organizações sociais de matrizes libertárias. Desse modo, refletimos como a formação desenvolve o profissional “educador social”, apontando os pressupostos da formação e a comunidade de aprendizagem como uma das possibilidades para a formação do educador social.

2 A CAMINHADA E O COMPROMISSO DO CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO NO FAZER DA ASSISTÊNCIA E DA EDUCAÇÃO

Todos os processos do presente, da realidade, das relações cotidianas são resultados do movimento histórico no que tange aos aspectos político, social, cultural e econômico, entre outros. Por essa razão, para que se compreenda a proposta de formação dos educadores sociais do BOMPAR, é preciso apontar alguns elementos históricos a fim de evidenciar como as práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais vão se constituindo, e a formação para qualificar essas práticas foi-se fazendo necessária.

A formação é resultado do percurso histórico do que é vivido; então, para que se compreenda o processo formativo dos educadores sociais no BOMPAR, faz-se necessário relatar brevemente o contexto histórico, político e eclesial no qual a organização foi criada, bem como suas transformações internas e externas ao longo de sete décadas, sendo possível destacar quatro fases essenciais para formação da identidade institucional, seus campos de atuação e a práxis de seus profissionais.

Todas as criações da humanidade são processos históricos e resultam de um fenômeno produzido em ciclos de afetamento. O BOMPAR é exemplo disso. Assim como outras organizações públicas, não estatais, é criação humana, em que seus membros, afetados pelo cotidiano de modo objetivo e subjetivo, são capazes de afetar outras pessoas e estruturas, que por sua vez alteram novamente o cotidiano, o que é perceptível apenas com uma reflexão crítica.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984, p. 12).

Esse movimento cíclico produz novas leituras da realidade e leva a reações, movendo o curso da história. O BOMPAR é uma expressão desse movimento, quando uma comunidade católica, ao fazer a leitura da realidade, se deixa afetar, toma consciência e provoca uma ação sobre o campo da educação e da assistência social na cidade de São Paulo.

A assistência social e a Educação Social são eixos neste trabalho, que perpassa predominantemente os domínios da prática do educador social e sua formação. Não se despreza a importância dos outros elementos que compõem o marco legal a fim de assegurar o bem-estar

e a dignidade da pessoa humana, porém, para delimitar o estudo, foi necessária essa opção, pois se correlacionam preponderantemente com a práxis do BOMPAR.

O BOMPAR foi criado em 1946, não por acaso; representa um conjunto de lutas populares da época. Surgiu da organização de leigas, advindas de famílias imigrantes, moradoras de um dos bairros operários e que, sob a formação da Ação Católica, leem a realidade e se articulam de forma a dar resposta aos clamores das vítimas da desigualdade social, especialmente das famílias que viviam nos cortiços do Brás, Belém e Tatuapé – bairros localizados na Zona Leste da cidade de São Paulo. Nesse período,

As condições de moradia do proletariado são analisadas através de diversos inquéritos. A promiscuidade e a precariedade de condições sanitárias com as quais convive a família operária são registradas estatisticamente, assim como suas consequências morais são levantadas: “A má habitação colabora para a existência de muitos problemas, como a delinquência, a corrupção dos costumes etc.”. Inquéritos realizados pelo Departamento de Assistência Social de São Paulo em cortiços de bairros operários chega à conclusão sobre a existência de problemas de desajustamento de ordem moral em 1 para cada 2,7 de seus habitantes. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 217).

Sob animação da assistente social Maria José Brito e do pároco da Igreja Nossa Senhora do Bom Parto, à época, “[...] senhoras católicas que frequentavam a Paróquia [...] decidiram se unir e começar a desenvolver ações de capacitação profissional para mulheres menos favorecidas, visando à geração de renda”. (BOMPAR, 2018a, n. p.).

O trabalho, voltado à formação das mulheres das vilas operárias e dos cortiços dessa região, demandou uma articulação e atuação mais qualificada, que rompesse com o que era até então desenvolvido pelas redes de irmandades. Como Maria José foi de uma das primeiras gerações de assistentes sociais diplomadas no Brasil, buscou organizar a atuação de seu grupo, constituindo uma organização social com utilidade pública, e, tentando romper com a visão assistencialista e caritativa, buscou fundos públicos. “Em 1940, com a criação do Departamento Nacional da Criança, no Ministério da Educação e Saúde, e, a partir de 1942, com a fundação da LBA, estabeleceram-se órgãos repassadores de recursos para as instituições filantrópicas de caráter particular”. (SOUZA NETO, 2011, p. 70). Eis a primeira fase.

O enfoque comunitário considera que as organizações de base da sociedade (grupos comunitários e ONGs) devem ter um papel predominante na transição e na direção de uma sociedade sustentável [...] Tal enfoque prioriza claramente o princípio da equidade social por sobre a eficiência alocativa, o que lhe dá um componente utopista, aproximando-se em algumas dimensões da minoria revolucionária. (WANDERLEY, 1994, p. 11).

O movimento sócio-histórico global e local continuou a afetar as pessoas na segunda metade do século XX, redesenhando o mundo e o BOMPAR, constituindo assim sua segunda fase, marcada pela ação da comunidade, que se articulou em prol da solidariedade e da busca por justiça. A partir da “[...] nomeação do bispo Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida [por Dom Paulo Evaristo Arns para] a Região Episcopal Belém,⁴ na década de 70, que se deparou com uma desafiante realidade [...], encontrando crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza e miséria”. (BOMPAR, 2018a, n. p.).

Uma análise possível sobre a história BOMPAR é que esta organização, como expressão de solidariedade, foi e é capaz de sensibilizar, encantar, convencer diferentes classes sociais, grupos e comunidades a lutarem pela sua libertação, o que só é possível com a libertação do outro.

As redes de solidariedade entre os oprimidos tornam-se uma nova forma de subjetivação e objetivação. Nesse período, em que novas comunidades se formavam em torno de suas necessidades para sobreviver, o BOMPAR iniciou a ampliação dos trabalhos em diversos territórios sem infraestrutura básica.

As redes de solidariedade expressam o descontentamento com a injustiça social e emergem no cotidiano a partir dos próprios pobres ou de grupos e organizações que se sensibilizam com sua causa. Se a esfera do cotidiano contém essas táticas e estratégias como possibilidades ou caminhos para garantia da sobrevivência, a perspectiva deste trabalho é de nele localizar a esperança. (SOUZA NETO, 2002, p. 81-82).

Correndo o risco de cair no personalismo, mas sem sucesso, é mister lembrar que Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida e Dom Paulo Evaristo Arns, que na década de 1970 intensificaram o apelo para que as congregações religiosas apoiassem ações das comunidades junto a crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza, foram importantes atores nesse processo de ampliação do BOMPAR. Dom Luciano, em diálogo com Dom Paulo, propôs a utilização dos salões das novas comunidades católicas, que se construía nas periferias, para atender a crianças e adolescentes durante o dia e às famílias à noite, estabelecendo uma nova organização dos membros da comunidade.

Animados pelo carisma de Dom Paulo e de Dom Luciano e inspirados pela Teologia da Libertação, as comunidades iniciaram o atendimento. Tudo feito de modo precário, pois não se tinha recursos públicos, infraestrutura, materiais de trabalho ou alimentação necessários para

⁴ Divisão territorial e administrativa da Arquidiocese de São Paulo, corresponde à Zona Leste I da Cidade de São Paulo.

suprir os clamores populares. Contava-se apenas com trabalho voluntário e ajuda por meio de doações de famílias em melhores condições, de comerciantes do território, de paróquias da região central e de colégios particulares de congregações. “É nesse nicho o nascedouro dos centros educacionais comunitários, a vitalidade de todas as expressões da comunidade, acolhendo as crianças e adolescentes, filhos e filhas dos trabalhadores, desempregados, migrantes na cidade de São Paulo”. (PASTORAL DO MENOR, 2018, p. 13).

Essa experiência comunitária se espalhou pelo Brasil e fomentou na Igreja Católica o surgimento de uma pastoral como resposta aos dramas sociais de crianças e adolescentes, que, em 1977, ficou conhecida como PAMEN. A história do BOMPAR e o surgimento desta pastoral, se confundem e se implicam, pois uma se associa à outra.

Os centros educacionais foram difundidos pela PAMEN em todo o Brasil, e os agentes pastorais iniciam práticas associadas posteriormente aos domínios da pedagogia social, quando os educadores sociais passaram a desenvolver atividades de artesanato, esporte, recreação, de escolarização, noções de higiene, dentre outros. Ao mesmo tempo, outros educadores sociais ligados também à PAMEN desenvolviam práticas junto a crianças e adolescentes em situação de rua e na rua.

A numerosa presença de crianças, adolescentes e famílias atendidas pelo BOMPAR e as diversas facetas da pobreza e violência fruto de um sistema predatório e uma morosidade do Estado em dar respostas eficientes, exigia mais espaços e mais profissionais, qualificação dos voluntários, agentes e educadores, e atividades contínuas com intencionalidade.

Diante dos desafios crescentes dessa dura realidade, Dom Luciano pensava “é preciso fazer mais”, além das doações e do voluntariado permanente. Na primeira oportunidade com o Governador André Franco Montoro e sua esposa Dona Lucy Pestana Silva Franco Montoro, Dom Luciano os levou a crer que podiam fazer algo diferente enquanto poder público. A reflexão caminhou para a prestação de serviço por meio de parceria; para receber o repasse financeiro, era necessária uma entidade com os registros necessários. Dom Luciano lembrou-se das ações sociais da paróquia Nossa Senhora do Bom Parto, liderada por uma assistente social, que eram realizadas com o Estatuto de Utilidade Pública desde 1946. Iniciaram-se assim os primeiros convênios em parceria com o poder público [...] todo esse trabalho tornou-se o que conhecemos hoje por Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. (BOMPAR, 2018a, n. p.).

Os convênios com o poder público foram ocorrendo de modo gradual e complementar, pois, antes da CF 88, as políticas de assistência e educação não eram municipalizadas.

Iniciam-se assim, os primeiros convênios em parceria com o Poder Público, que revelam também o olhar do Governo em reconhecer e valorizar as ações

da Pastoral do Menor, no trabalho que conhecemos hoje, realizado pelo BOMPAR, que no decorrer dos anos, foi ampliando o olhar para outros sofrimentos [...]. (PASTORAL DO MENOR, 2018, p. 12).

A terceira mudança que afeta o BOMPAR a partir do global e local se caracteriza, no fim do século XX, pela ação sociopolítica das mulheres, pela pauta mundial de assegurar os Direitos Humanos através do restabelecimento das democracias: só através da democracia é possível equacionar os problemas sociais, mediar os diferentes interesses da sociedade e fomentar a justiça social, diminuindo a desigualdade social. Os sonhos e lutas do alvorecer da constituição, se materializam pela regulamentação de leis como ECA, LDB, LOAS, da municipalização, sistemas nacionais como SUS e SUAS, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária. A liderança das comunidades e pastorais em grande parte era e ainda é de mulheres, que articularam e mobilizaram outras mulheres: a sororidade é uma das marcas que perpassam toda a história do BOMPAR.

Essas lideranças, formadas por experiência comunitária e articuladora com outros segmentos progressistas, ajudaram a implantar na cidade de São Paulo uma série de espaços que contribuíram para a implantação do novo paradigma da cultura do direito, por exemplo, o primeiro Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) do país, tendo a educadora do BOMPAR, Marilda dos Santos Lima, eleita uma das representantes da sociedade civil, sido escolhida como presidente da primeira gestão; além de ajudar na criação dos primeiros Conselhos Tutelares na cidade, em especial os localizados nos distritos de São Mateus, Vila Prudente e Mooca; na articulação dos fóruns de defesa, dentre outros espaços participativos.

Outra personagem fundamental para a história do BOMPAR, tocada pela experiência e sensibilização da comunidade, foi e é a Ir. Judith Elisa Lupo, da Congregação das Religiosas do Sagrado Coração de Maria, que se formou em Filosofia, Orientação Educacional e Pedagógica e, junto com sua comunidade religiosa, fez a opção de abandonar as estruturas – colégios particulares – e ir ao encontro dos sofredores. Nos anos de 1980, a convite de Dom Luciano, coloca-se a serviço da Região Episcopal Belém como coordenadora da Pastoral da Criança; nessa mesma época passa a atuar como Diretora Cultural do BOMPAR.

Por sua sensibilidade e olhar estratégico, Ir. Judith é eleita pelo Conselho Deliberativo do BOMPAR como Diretora-presidente. Uma de suas primeiras ações é conhecer as realidades, isso é, os territórios, os educandos, os educadores, para dar respostas mais assertivas: começou a articular e alinhar os trabalhos prestados nas unidades de atendimento; cuidou da

infraestrutura das unidades, adequando-as a necessidades e exigências legais, buscando alimentação e recursos pedagógicos de qualidade.

Outra ação muito marcante foi e é a qualificação dos educadores, principalmente das coordenações, pois a Ir. Judith compreende que a pessoa só é capaz de dar o que tem; um serviço de qualidade exige educadores de qualidade, e para isso é preciso investir em sua formação.

A quarta mudança do BOMPAR, afetada pelo movimento global e local, decorre dos processos reguladores e de controle advindos da parceria com o Estado. A entidade passou a contar com os recursos públicos para a prestação de serviços. Em decorrência disso, o atendimento vem se tornando cada vez mais burocratizado, e a ação do educador social tem se tornado mais técnica do que comunitária.

Em 2019, o BOMPAR, em suas 53 unidades de atendimento, todas conveniadas com a Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, através das secretarias de Educação, de Assistência e Desenvolvimento Social e de Saúde, atendeu diariamente 15.350 crianças, adolescentes, jovens e respectivas famílias, adultos em situação de rua e idosos, baseando-se na sua missão de

Articular e contribuir para a Defesa dos Direitos das crianças, adolescentes, jovens e seus familiares, idosos e população em situação de rua da e na São Paulo, através de programas socioeducativos e de saúde desenvolvidos em unidades de atendimento, favorecendo o protagonismo social [...]. (BOMPAR, 2018a, n. p.).

Como destacado, o BOMPAR é fruto da resposta de mulheres e homens afetados pelo movimento global e local do fim do século XX e início do século XXI. Junto com outras organizações de matriz similar, movimentos sociais e pastorais, vem projetando um tipo ideal e/ou um modelo utópico de novo sujeito, novo cidadão, novo educador, novo Estado, nova Igreja, novas relações sociais que partem do paradigma da libertação e da justiça social.

Observam-se, a seguir, alguns elementos históricos, da assistência social no Brasil e da Igreja Católica Apostólica Romana, em micro e macrorrelação dialética que afetaram a entidade, de modo a constituir a missão, os princípios, os pressupostos e as práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais do BOMPAR.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE GLOBAL E LOCAL GERA UM NOVO JEITO DE FAZER ASSISTÊNCIA

O século XX e o início do século XXI foram marcados pelo dualismo positivista: pela opressão e pela busca por melhores condições de vida, democracia e ditaduras, o bem- e o mal-estar social, o capitalismo e o socialismo, entre outros. Os problemas da humanidade se tornam uma “panela de pressão” interligada globalmente. Nesse sentido, a questão social torna-se a principal pauta mobilizadora, em que os povos, desejosos de mudança, almejam e formulam um novo paradigma humano pautado nos direitos humanos, na democracia e em novos jeitos de exercer a cidadania.

No movimento global, os nascidos no início do século XX, os quais conseguiram sobreviver a duas Grandes Guerras Mundiais – 1914-1918 e 1939-1945 – e a conflitos entre e após as Grandes Guerras, testemunharam a ascensão do fascismo na Itália, a revolução russa, a crise da bolsa de valores de Nova Iorque, a ascensão do nazismo na Alemanha, o lançamento de bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos, o plano Marshall para a reconstrução da Europa, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), o início da Guerra Fria, dentre outros fatos que redesenharam a ordem geopolítica e econômica mundial.

Já no movimento local, o Brasil passou por constantes revoltas populares ligadas às condições de miséria em que a população se encontrava, em parte decorrente do processo de colonização e de uma abolição da escravatura que alforriou os negros sem promover nenhum tipo de assistência, pelo contrário, o Estado patrocinou a troca da força de trabalho negra por branca – imigrantes europeus – e ainda indenizou os grandes fazendeiros que viriam a comandar o país pós-monarquista, com grande destaque para o período “café com leite”.

A política Café com Leite, representada pelo acordo firmado entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais pela alternância na presidência da República, nutrindo um ciclo de interesses que beneficiava uns poucos, gerou o descontentamento das demais oligarquias do país. Movimentos como a Coluna Prestes, as greves de operários em São Paulo, os movimentos pré e pós-Semana de Arte Moderna e a Revolução de 1930 puseram fim a esse sistema político marcado pela chegada ao poder de Getúlio Vargas, uma das figuras mais populistas do Brasil.

A Revolução de 1930 dá origem a um processo político, cujo líder, Getúlio Vargas, procurará manipular as massas, apresentando-se ora como doador, ora como árbitro, e criará as bases das legislações trabalhistas, vendo a pobreza como questão social e apresentando o “Estado como pai dos pobres”. (SOUZA NETO, 2011, p. 69).

Mas o “Estado como pai dos pobres”, antes é instrumento de proteção do sistema capitalista, depois passa a ser mecanismo para amenizar as tensões sociais – característica

presente até hoje. As tensões sociais do início do século XX se intensificavam cada vez mais nos centros urbanos que, embora oferecessem precárias condições de sobrevivência, eram a única alternativa para os imigrantes que não queriam ir para o campo; cidades como Rio de Janeiro e São Paulo chegaram a ter uma presença predominante de imigrantes nas indústrias.

Nesse período, a cidade de São Paulo começou seu processo de “modernização” modificando o estilo arquitetônico, tecnológico e logístico, espelhando-se nas cidades norte-americanas. A presença dos imigrantes redesenhou também a cidade, criando vilas e bairros operários e favorecendo a preservação de costumes, valores que se incorporam à cultura brasileira.

Entre os operários, ideais anarquistas, socialistas e comunistas se confundiam com a luta por melhores condições de trabalho e melhoria de vida. A revolução de 1932 e outras revoltas urbanas culminaram na promulgação de duas constituições, a primeira em 1934 e a segunda em 1946, além da Consolidação das Leis Trabalhistas. Porém, isso não foi suficiente para aplacar o mal-estar social que crescia em meio a uma profunda desigualdade social. É no bojo dessa sociedade que nasce o BOMPAR.

Na segunda metade do século XX, o mundo continua sendo marcado por constantes conflitos bélicos, como na Coreia, Vietnã, países do continente africano e do Oriente Médio. O acirramento da Guerra Fria entre os modelos político-econômicos gerou o temor de um conflito atômico, findando, mais tarde, de modo simbólico, com a queda do muro de Berlim, e, de modo objetivo, com o fim da União Soviética, redesenhando uma vez mais a geopolítica.

Na América Latina a miséria e a extrema pobreza geram uma série de descontentamentos na população, dando início a novas formas de organização popular, como a Liga Camponesa, que reivindica melhorias. As oligarquias e os militares, sob orientação norte-americana, instituem uma série de golpes de Estado, implantando ditaduras violentas para aplacar tais organizações populares.

Já no Brasil, após o suicídio de Vargas, alavancou-se o discurso de modernização e da integração nacional, e pequenos avanços sociais representados pelos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart geram o descontentamento da oligarquia local, que gestou um golpe militar político em 1961 ao vetar a posse de João Goulart, dando início ao parlamentarismo. Contudo, o partido de Goulart foi o que mais cresceu, viabilizando sua posse e adiando os planos da oligarquia, que começou um processo de tensionamento e polarização da sociedade, criando um ambiente propício para o golpe.

Comícios pró reformas de base, greves gerais dos trabalhadores em apoio às reformas, marcha da família, atentado contra o Congresso da UNE e plebiscito, marcam a tensão até culminar no golpe militar de 1964, que suspende direitos políticos, promove prisões, torturas, institui um governo militar. Atos institucionais e exílio de lideranças, artistas e religiosos considerados “subversivos” geram protestos pelo país.

O início da década de 1980 é marcado pelo crescente movimento pelas “Diretas Já!”, associado a crise econômica, corrupção e enfraquecimento do apoio internacional. Em 1985 se inicia o processo de redemocratização do país com a anistia de militares e exilados.

Em março desse ano, o presidente eleito, Tancredo Neves, adoeceu e faleceu, e seu vice, José Sarney, assumiu interinamente a presidência da república, e foi responsável pelo início do processo de redemocratização, convocando a assembleia constituinte. Para conter a inflação surreal, que chegava a 200%, o governo seguiria com diversos planos econômicos: Cruzado, Cruzado II, Bresser, Verão. As trocas de moeda, sem êxito, precarizaram a gestão financeira e a subsistência das famílias, aumentando a miséria.

As três décadas de regime dito democrático que se seguiram ao fim da ditadura têm sido marcadas por muitos contrastes, forças e interesses da antiga ordem social, e a histórica herança sociocultural de opressão tem causado uma lentidão e distorção do paradigma que a Constituição e o Estado Democrático instituíram a partir de 1988, ao menos no campo jurídico.

Após a ditadura, foi eleito de forma direta o presidente Fernando Collor de Mello. Sua gestão foi marcada pelo bloqueio de contas bancárias, pelo congelamento dos preços e salários. Descontentamentos provocam protestos de milhares de pessoas; um deles ficaria conhecido como o dos “caras-pintadas”. Em 1992, o presidente renúncia antes da votação de *impeachment*. Mesmo assim, foi julgado e teve seus direitos cassados por oito anos.

O vice-presidente Itamar Franco assume, lança o plano econômico Real, promovendo a queda da inflação e a estabilização da moeda, os acenos de melhoria das condições de vida propiciaram a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que governou o Brasil de 1995 a 2002. Período de implantação definitiva das políticas neoliberais, como a privatização, contribui para o controle da inflação, mas é insuficiente para conter a elevada taxa de desemprego e estabelecer o crescimento econômico necessário para assegurar o desenvolvimento humano e ambiental.

Observam-se nessa gestão acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI), que impõe programas de austeridade, os quais comprometem as políticas públicas de Educação, Saúde, Assistência, entre outros.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, após três derrotas, é eleito presidente da República. Representando os trabalhadores, os movimentos sociais e a esquerda, promove algumas mudanças sociais por meio de concessões aos grupos econômicos; exemplos disso foram a escolha de José de Alencar, empresário e político, para compor a chapa como vice-presidente, e a manutenção da política econômica de seu antecessor. Sua marca seriam os programas sociais, como: Fome Zero, Bolsa Família, Programa de Aceleração do Crescimento, destinado a obras de saneamento, logística/transporte e habitação; Programa Pré-Sal, Programa Universidade para todos, acesso a bens através de crédito, dentre outras medidas, gerando uma projeção internacional de destaque. Isso tudo criou as condições para sua reeleição em 2007.

Contudo, escândalos de corrupção, como o chamado “Mensalão”, começam a abalar a imagem do governo. Ainda assim, foi possível eleger Dilma Rousseff em 2011, primeira mulher eleita presidente do Brasil. As medidas de crescimento econômico e da erradicação da pobreza continuaram, mas diversos escândalos começaram fragilizar a imagem do governo.

Em 2013, ocorrem as “jornadas de junho”, mobilizações pelo país onde jovens foram às ruas para protestar, a princípio, por conta do aumento das passagens do transporte público, depois foram se aglutinando em torno de outras pautas, causando incômodo aos partidos de esquerda e de direita, já que o movimento não tinha liderança, interlocutores, partidos ou qualquer outra organização; isso *a priori*, pois, a partir desses episódios, grupos de direita e de esquerda surgiram ou ganharam força, por exemplo, o Levante Popular da Juventude e o Movimento Brasil Livre. A organização dos atos, a exemplo de outros países, como Espanha e Egito, deu-se pelas redes sociais.

Com uma disputa eleitoral acirrada e polarização dos brasileiros, Dilma se reelege em 2014; porém, escândalos de corrupção, o avanço da operação “Lava Jato”, a piora na economia, o descontentamento dos grupos econômicos, a crise política e uma popularidade em queda, geraram, o que para uns foi considerado golpe, o processo de *impeachment* em 2016, em que seu vice-presidente, Michel Temer, assumiu, tendo uma gestão marcada por medidas para se manter no poder.

Esses, entre outros episódios, evidenciaram que o novo paradigma não fora capaz de superar a cultura do mal-estar social, isto é, os resquícios da antiga ordem social baseada nas forças políticas de opressão; no Brasil, travestiram-se no sistema democrático, através da conhecida bancada parlamentar “BBB”: “bala, boi e bíblia”, partidos do “centrão” que negociam seu apoio a partir da troca de benefícios e forjam esquemas escusos.

A corrupção política e econômica, governantes populistas – de esquerda e direita – desemprego, subempregos, retrocesso de direitos sociais em detrimento dos interesses do capital, colocando as pessoas na rota da fome, da violência e do sucateamento das políticas públicas têm exigido uma educação e assistência que formem e constituam novos homens e mulheres que superem essas contradições sociais.

2.2 A METAMORFOSE DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DO BRASIL NO SÉCULO XX

A história da assistência identifica-se com a história dos excluídos, com a construção de novos modos de exercer a cidadania e com a luta pelos direitos humanos, ao mesmo tempo em que se identifica com as múltiplas formas de manutenção da opressão arquitetada pelas oligarquias ou pelo Estado.

As oligarquias do Brasil, desde o processo de colonização, exploram a força de trabalho, gerando uma perversa lógica de desigualdade histórica que “[...] deixa marcas nas formas de ser, sentir, pensar e agir do povo”. (SOUZA NETO, 2011, p. 39). Como contrapeso, a mesma oligarquia promove ações graduais de assistencialismo aos pobres.

A Igreja Católica no Brasil tem uma histórica tradição no campo da assistência social, saúde e educação, desde o processo de colonização das Américas. “O conceito inicial da assistência, como exercício da caridade e da justiça, para se obter a salvação celestial, com base na Bíblia, fortaleceu-se como prática caritativa [...]” (SOUZA NETO, 2011, p. 13), dessa forma, procurava-se de modo incipiente amenizar o mal-estar social.

Congregações religiosas, irmandades e/ou confrarias realizavam suas ações visando a conversão das pessoas ou dar continuidade ao carisma do fundador; posteriormente, somam-se a elas ações de famílias de posses, buscando em troca a salvação individual, em vista da vida eterna, ou ainda para atenuar seus pecados e vícios ditos imorais. Nesse sentido “[...] a filantropia, religiosa ou política, mostra uma fisionomia fetichizada de ‘bondade aparente’ [...]” (SOUZA NETO, 2011, p. 15) ou “[...] uma forma de intervenção ideológica, que se baseia no assistencialismo como suporte de uma atuação cujos efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento das populações pobres e carentes, o que engloba o conjunto das classes exploradas”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2002, p. 221-222).

No Brasil, após a proclamação da República em 1889, estabeleceu-se o Estado não confessional, começando a promover as primeiras políticas sociais, que visavam criminalizar

os pobres e grupos fragilizados, coibindo a vadiagem, a delinquência e os desvios morais, por meio de práticas higienistas.

Somente a partir das décadas de 1920 e 1930, países como Brasil passam a compreender a necessidade do Serviço Social, que se organiza como campo e profissão após a Primeira Guerra Mundial, onde se evidencia a necessidade de cuidar dos sobreviventes e resolver as questões sociais embutidas nas contradições do capitalismo.

Assim, a pobreza começou a ser entendida como uma questão social, tanto pela Igreja, através da Ação Católica, como pelo Estado, através da regulamentação da profissão de assistente social e de órgãos de financiamento e supervisão dos serviços prestados. “Trabalhos filantrópicos heterogêneos, desenvolvidos por entidades privadas, começaram a ser normatizados pelo Estado, numa linha de regulamentação da relação entre capital e trabalho. Também foi criado um novo Departamento de Assistência Social”. (SPOSATI, 1988, p. 115).

O Serviço Social, começa a surgir como um “departamento” especializado da Ação Social e da Ação Católica, num momento extremamente importante para a definição do papel da Igreja dentro das novas características que progressivamente vai assumindo a sociedade brasileira. Estará assim, progressivamente relacionado a esse processo e à ação política e social da Igreja. No plano ideológico, estará embebido de uma doutrina social totalitária; de um projeto de desenvolvimento harmonioso para a sociedade; [...]. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 226-227).

Em 1932, inaugura-se em São Paulo o Centro de Estudos e Ação Social, que em 1936 se tornaria a primeira Escola de Serviço Social, na PUC-SP, cuja formação e ação dos profissionais tinham forte influência na Doutrina Social da Igreja Católica. O discurso das primeiras assistentes sociais, por exemplo,

[...] demonstra a certeza de estarem investidas de uma missão de apostolado, decorrente não só da adesão aos princípios católicos, como de sua origem de classe. Elementos que legitimam sua autoridade num empreendimento de levantamento moral de uma população que vegeta no pauperismo e no rebaixamento moral. (IAMAMOTO E CARVALHO, 2012, p. 223).

O pensamento cultural brasileiro, sistematizado pelas classes dominantes, constrói a narrativa de que a pobreza é culpa do próprio pobre, incapaz, incompetente, preguiçoso, vadio, ou ainda, por determinação de forças divinas. Com o reconhecimento de classe, organização e tensões na arena política, a pobreza passa paulatinamente a ser entendida como um fenômeno social, produzido historicamente pelo sistema de exploração e acúmulo, em que o pobre passa a se reconhecer como trabalhador e com o advento dos direitos humanos, também passa a se reconhecer como

[...] sujeito de direitos, cidadão, deixou de ser condenado a viver apenas da “caridade dos cristãos”. A categoria de cidadão somente se tornou possível com o desenvolvimento do capitalismo. As lutas do conjunto da classe trabalhadora e as necessidades do capitalismo possibilitaram uma certa intervenção do Estado no mercado. Nessa tensão, o Estado do Bem-Estar Social ou Estado Protetor emergente assimila as conquistas sociais que visam assegurar a sobrevivência e a reprodução da força de trabalho, habilitando-a tecnicamente às novas exigências do mercado, e amenizar os conflitos sociais, sem deixar de elevar o padrão de vida do trabalhador. (SOUZA NETO, 2011, p. 39-40).

Inicia-se, assim, uma nova abordagem teórica e prática em que a ação social se volta para o cidadão; “[...] a realização da cidadania tem que se fazer sob uma forma de solidariedade social, que avance enquanto organização das classes subalternas”. (SPOSATI, 1987, p. 37).

Com a mudança de perspectiva o sujeito passa a ser cidadão, isto é, a criar e acessar as políticas públicas como forma de ajudá-lo a sair das condições de opressão. Deixar de ser ‘pedinte’ para se tornar cidadão esbarra nas traves das políticas sociais, que em uma interpretação marxista tem como principal objetivo administrar a desigualdade.

As articulações em prol de uma nova constituição federal fazem com que debates ocorram em diferentes campos e com forças políticas progressistas e conservadoras, mobilizando a sociedade, oferecendo condições para o surgimento de novas organizações da sociedade civil.

No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãs estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo que adquire novos significados, menos centrados na questão do indivíduo e mais direcionados para os direitos de grupos e de coletivos. (GOHN, 1998, p. 14).

Com características diferentes – filantrópicas, ideológicas, comunitárias, ecológicas, classistas –, as novas organizações passaram a desenvolver ações voltadas para a conquista de direitos e o atendimento, neste caso, para a execução de tarefas que pertencem ao Estado.

Há um certo consenso em catalogar as ONGs em três grupos: 1) grupo da filantropia; 2) grupo do desenvolvimento sustentável; 3) grupo da cidadania. Esta classificação parece oferecer elementos para uma conceituação um pouco mais próxima da realidade. Encontra fundamentos teóricos em Gramsci ou em Tocqueville, que permitem compreender a importância das associações, pois veem nas relações sociais uma tripeça constituída pelo Estado, o mercado e a sociedade civil. (SOUZA NETO, 2002, p. 96).

À medida que essas organizações foram se constituindo, o Estado começou a fazer “parcerias”, que hoje constituem parte integrante na execução das políticas públicas, em especial as da assistência, como se observa na cidade de São Paulo: a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social se constituiu pela presença das entidades sem fins lucrativos, seja na formulação de projetos inovadores, na gestão de serviços, seja nos espaços de controle social. “A ação do agente público passa a ser a de analista do modo de aplicação dos recursos financeiros transferidos para a entidade social [...]”. (SPOSATI, 2005, p. 4).

A política de assistência social em São Paulo adequou-se aos marcos legais que surgiram após a promulgação da CF 88, a qual inaugurou um novo paradigma de atendimento. A esse paradigma deu-se início na gestão da Prefeita Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores, no período de 1989 a 1992. Cabe destacar que Erundina foi a 45ª pessoa a assumir a prefeitura de São Paulo, mas a primeira mulher. Nordestina e formada em Serviço Social, sem apoio da câmara dos vereadores, fez um mandato popular com auxílio da sociedade – movimentos, organizações sociais, pastorais, dentre outros.

Em sua gestão reuniu, para ajudá-la a gerir a cidade, intelectuais progressistas como secretários sendo: Paulo Freire – Educação; Marilena Chauí – Cultura; Hélio Bicudo – Negócios Jurídicos; Paul Singer – Planejamento; Ermínia Maricato – Habitação; Perseu Abramo – Comunicação; Marta Campos – Bem-Estar Social e Aldaíza Sposati – Administrações Regionais, os quais, em cada área, propuseram e iniciaram mudanças de paradigma, por exemplo, na assistência social:

O primeiro passo no processo de mudança de paradigma partiu da caracterização territorial dos riscos, desigualdades, vitimizações, vulnerabilidades e exclusões sociais da população dentre as populações dos 96 distritos da cidade de São Paulo; o segundo passo consistiu na reorganização institucional do processo de gestão; o terceiro passo na reorganização programática da política; o quarto na reorientação da política de parcerias com as ONGs, o quinto na descentralização da decisão para 31 áreas regionais; o sexto na construção da política de recursos humanos; e o sétimo na construção da política de custo e de financiamento das atenções de assistência social. (SPOSATI, 2005, p. 6).

A luta dos educadores, que se seguiu, foi pelo estabelecimento da Doutrina de Proteção Integral da Criança e do Adolescente para salvaguardar sua dignidade, sendo constituída ao longo da década de 1990, bem como os conselhos paritários, fóruns, conferências e outros espaços para aprimorar a participação da sociedade civil, o monitoramento das políticas públicas e o controle orçamentário: tal qual preconizado na CF 88 e o ECA no artigo 86.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000 as organizações em busca de recursos financeiros necessitaram qualificar seus quadros para maior eficiência e produtividade na gestão dos projetos sociais, como descreve Gohn (1998), principalmente com o advento do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, que estabelece diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação a partir de 2014.

Porém, as medidas acionadas são eficazes para um outro objetivo: o contorno político dos “problemas sociais”, abafando, momentaneamente, as tensões e estabelecendo ou fortalecendo vínculos de dependência da população carente para com o Estado através das instituições de cunho assistencial ou previdenciário. Na busca de contornar a desigualdade econômica, reforçando a “sensação” de uma participação mais efetiva do cidadão no poder e nos “benefícios” sociais, o que se obtém como resultado é a reprodução da desigualdade social e do poder segmentado de uma base legitimamente popular. Em suma apesar de todas as medidas de controle, se acumulam e se reproduzem as expressões de antagonismo social; apenas suas eclosões se retardam ou se manifestam com uma roupagem, aparentemente, menos violenta. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 120).

Historicamente, o Serviço Social foi tendo suas ações estigmatizadas pelos estereótipos da benevolência, ‘pilarantropia’, trampolim para vereança, dentre outros termos, feito em geral pelas classes dominantes ao dominado. Com a regularização da profissão foi-se criando uma dicotomia entre cidadania e conceitos como caridade, solidariedade, compaixão. Porém, tomado na perspectiva judaico-cristã, o conceito de caridade está intimamente ligado a misericórdia, amor, solidariedade, e estas, por sua vez, só são possíveis a partir da justiça, que em determinado período histórico foi ganhando mais ou menos expressão. Na América Latina, com as Conferências Episcopais, a caridade como justiça social se manifestou na revitalização da ação pastoral, formulando novas teologias, filosofias e pedagogias.

Uma caridade praxica que implica numa análise objetiva da realidade e num colocar-se do lado de um dos polos conflitivos. A caridade é conversão e esta passa, frequentemente, pela experiência dura e dolorosa do conflito. Somente assumindo o conflito na sua rudeza, o homem é capaz realmente de amar com objetividade. O conflito pode ser uma mediação da caridade, pois somente através dele consegue-se criar condições objetivas de justiça e de amor para uma classe, para muitos seres humanos. (LIBÂNIO, 1982, p. 139).

Assim, as comunidades organizadas expressaram nas diversas manifestações a caridade em ações filantrópicas, por meio do surgimento de organizações sem fins lucrativos, mas que, ao atuar cada vez mais em parceira com o Estado estabeleceram um novo paradigma relacional.

Esse novo paradigma, imerso por uma tensão, deu origem a embates e disputas entre a sociedade civil e o poder público. As organizações cada vez mais, vinculam suas práticas ao

financiamento de secretarias que enfrentam constantes reduções orçamentárias, tornando um desafio o responder às múltiplas demandas de atendimento nos territórios. Somou-se a esse paradigma a desarticulação dos espaços de participação, cuja ocupação outrora fora efetivada pela mobilização iniciada com a redemocratização.

Entretanto os desafios da implicação desse novo paradigma perpassam os resquícios históricos da antiga ordem social, gerando ainda um mal-estar social, exigindo uma nova prática e uma nova educabilidade do ser para constituir a nova ordem social sob esse paradigma. “Na medida do possível, desejamos contribuir para a compreensão de que, na simbiose entre o mal e o bem-estar social brasileiro, poderá florescer a cidadania”. (SOUZA NETO, 2011, p. 17).

Contudo, a implantação e a implementação de um novo paradigma através da CF 88 requerem investimento financeiro, recursos humanos e a formação dos profissionais públicos, de modo a alterar a mentalidade e a prática do atendimento ao cidadão.

A partir dos anos 2000 o foco da assistência perpassa os programas de transferência de renda voltados para parte das famílias pobres, e, com a criação do Programa Bolsa Família juntamente com a descentralização e municipalização do SUAS, de caráter público e universal, cada cidadão tem direito a um número de identificação social e passa a compor o Cadastro Único – conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações são utilizadas pelos governos para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias. Inaugura-se, assim, uma nova etapa na assistência social.

Contudo, as crises econômicas criam obstáculos para os avanços da legislação voltada para a promoção e a justiça social. A área de assistência social tem um dos menores orçamentos públicos em todas as esferas da federação, se comparados, por exemplo, aos da educação e da saúde, tornando os avanços lentos e acentuando a necessidade da ação da Igreja Católica bem como de outros grupos essenciais para minimizar os efeitos colaterais da desigualdade.

2.3 BREVES COLOCAÇÕES SOBRE A RESPOSTA DA IGREJA AO SOFRIMENTO DA HUMANIDADE

A Igreja Católica, uma instituição milenar e de capilaridade mundial, tem como fundamento o amor ao próximo, que implica a caridade, a justiça, a solidariedade, a partilha, a comunhão, entre outras práticas. Nega tudo que corrompa a dignidade da criação, mesmo que no percurso histórico, tenha tido, por meio da ação humana, práticas contraditórias.

A Igreja, com o adensamento de sua estrutura, vê, interpreta e dá respostas às mudanças sociais de forma lenta. Documentos papais do fim do século XIX ao XX como *Rerum Novarum*, de 1891, *Annus Iam Plenus*, de 1920, *Ubi arcano Dei*, de 1922, *Quadragesimo Anno*, de 1931 e *Optatissima Pax*, de 1947, mesmo que tardios, tentaram ser as respostas da Igreja aos dramas do mundo, afligido por conflitos bélicos. Para além de documentos, tais referências inspiram as ações futuras de religiosos e leigos. Em 1940, por exemplo, inicia-se um debate em nível mundial, organizado pela União Católica Internacional de Serviço Social, para orientar a prática profissional à luz da sua Doutrina Social.

No Brasil, a assistência social, até estar comprometida com os interesses da classe trabalhadora, vincula-se à ação assistencial organizada por meio de atividades da Igreja Católica, seja pelos religiosos ou pelo laicato,

[...] especialmente da parcela feminina, vinculada predominantemente aos setores abastados da sociedade, para dinamizar sua missão política de apostolado social junto às classes subalternas, particularmente junto às famílias operárias. Essa origem confessional, articulada aos movimentos de Ação Social e Ação Católica, conforma um tipo de legitimidade à profissão cujas fontes de justificação ideológica encontram-se na doutrina social da Igreja. Configura-se, assim, um caráter missionário à atividade profissional, como meio de fazer face aos imperativos da justiça social e da caridade, dentro da perspectiva de profissionalização do apostolado social [...]. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 89-90).

Destaca Sposati (1988) que, para além das Santas Casas de Misericórdia, surgiram outras formas organizadas de benevolência, como os Vicentinos e as Associações de Damas da Caridade, atuantes em São Paulo desde 1887. “Com a proliferação de entidades para o cuidado dos pobres, em 1828 foi criada pela Câmara de São Paulo uma comissão para fiscalizar os seus serviços”. (SOUZA NETO, 2011, p. 68).

O surgimento de instituições como Associação das Senhoras Brasileiras – 1920 –, no Rio de Janeiro, e a Liga das Senhoras Católicas – 1923 –, em São Paulo, foi influenciado pela Ação Católica que “[...] se dá dentro da primeira fase do movimento de ‘reação católica’, da divulgação do pensamento social da Igreja e da formação das bases organizacionais e doutrinárias do apostolado laico”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 176-177).

A Ação Católica é reconhecida oficialmente em 1922 pelo Papa Pio XI, mas sua história começou em 1867, quando vários membros dos círculos da juventude católica espalhados pela Itália se reuniram. Nesse evento, dois jovens, Giovanni Acquaderni e Mario Fani, tiveram a ideia de fundar uma organização com o caráter de difundir e defender os princípios católicos,

formar e organizar a ação dos jovens leigos, numa tentativa de reconectar a “sociedade a Cristo”.

No Brasil, a Ação Católica surge em 1935, tendo como seu primeiro presidente Alceu Amoroso Lima. Os ensinamentos da Doutrina Social da Igreja em diálogo com a realidade foram sendo difundidos, em primeiro lugar, entre os jovens operários por seus colegas de profissão, previamente formados, através do que viria a ser conhecido e popularmente difundido como método pastoral: “Ver, Julgar e Agir”.

Em meados de 1960 a Ação Católica Brasileira tornou-se importante instrumento de ação-reflexão-ação. Por meio da Juventude Agrária Católica, Juventude Estudantil Católica, Juventude Operária Católica e Juventude Universitária Católica, a Ação Católica levou a Doutrina Social da Igreja ao campo, às escolas, às fábricas e às universidades, propondo práticas transformadoras a partir da realidade.

O Concílio Vaticano II – 1962 a 1965 – assume a defesa da vida, da justiça, da liberdade e do espírito ecumênico, e a afirmação dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais. No ano de 1964, a CNBB⁵ inicia as Campanhas da Fraternidade para todas as dioceses. Anualmente, a campanha ajuda os leigos e religiosos a refletirem, especialmente no período quaresmal, uma temática relacionada às questões que ameaçam a criação, à luz da Doutrina Social da Igreja, dos textos bíblicos e de produção científica baseada em dados estatísticos.

Na América Latina, após o Concílio, uma teologia começa a ser sistematizada, e a adquirir forma nas Conferências Episcopais Latino-americanas – Rio de Janeiro, 1955; Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992 e Aparecida, 2007 – conhecida como Teologia da Libertação, estimulando o trabalho de base, a inculturação, e a “opção preferencial pelos pobres”, dando origem às CEBs – ala progressista – e à renovação carismática católica, que se vincularia posteriormente à ala conservadora.

Autores como Gohn (1992), Souza Neto (2011) e Lopes (2019), entre outros, reconhecem o papel estratégico da ala progressista da Igreja Católica, orientada pela Teologia da Libertação, como espaço de “formação na ação” de uma nova práxis, formação de lideranças, criação de movimentos, partidos e organizações sociais cujas pautas populares se tornam bandeiras de luta no campo e nas cidades.

⁵ No âmbito da Igreja Católica do Brasil, em 1952 foi criada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB –, tendo como primeiro presidente Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Cardeal Motta e secretário geral, Dom Helder Câmara.

A cidade de São Paulo passa por outro processo de expansão geográfica e democrática, não mais de imigrantes, mas de migrantes, vindos principalmente dos estados da Região Nordeste do país, procurando nos centros urbanos uma alternativa de sobrevivência, uma vez que constantes período de seca obrigaram os agricultores a buscar alternativas de trabalho.

Os cortiços e favelas já não suportam numerosos migrantes. Começa, assim, um processo de ocupação de grandes glebas localizadas nos extremos da cidade, formando bairros sem infraestrutura básica, como: água encanada, saneamento, energia elétrica e asfalto, ou equipamentos públicos, como: escolas e postos de saúde, o que acentua a desigualdade.

Nesse período a crise econômica se acelera, gerando altos índices de inflação. Com o Estado cada vez mais entrelaçado com as instituições neoliberais globais, como o FMI, a crise atinge os setores sociais, precarizando as condições de vida das famílias, com salários baixos, altos aluguéis, desemprego ou subemprego, e a descentralização do polo industrial para as cidades do entorno e do interior, agravando ainda mais os problemas sociais na cidade de São Paulo.

O Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns lê essa realidade e inicia, na década de 1970, a “operação periferia”, a compra de terrenos e construção de igrejas, desta forma voltando o olhar da ação da Igreja Católica para a realidade das periferias em expansão, além de convocar os religiosos para saírem das estruturas de colégios e conventos, indo ao encontro dos mais vulneráveis, apoiando e contribuindo na vida pastoral das comunidades. “Os traços marcantes da cultura do mal-estar social brasileiro permitem às entidades assistenciais não governamentais revelarem-se em sua essência de instrumentos que tanto negam quanto estimulam o exercício dos direitos”. (SOUZA NETO, 2011, p. 15).

A infância pós conflitos bélicos tornara-se uma preocupação mundial, tanto que a ONU institui o ano de 1979 como Ano Internacional da Criança, chamando a atenção para a proteção da criança. Contudo, o Brasil, sob a ótica do regime militar, aprova nesse ano um novo Código de Menores, Lei Federal nº 6.697, cujo fundamento pedagógico era punir, por sua pobreza, a criança ou o adolescente, vistos como criminosos ou potenciais delinquentes. Institui, assim, a Doutrina da Situação Irregular, que concebia a assistência como medida de

[...] proteção e vigilância a menores de 18 anos de idade, que se encontram em situação irregular. E, por situação irregular, o referido Código, no art. 2, entende o menor privado de condições essenciais de subsistência, saúde e instrução obrigatória, representatividade em razão da falta, ação ou omissão ou manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis. (CNBB, 1987, p. 9).

Dom Luciano, entre 1979 e 1987, é o Secretário Geral da CNBB e, entre 1987 e 1995, assume a presidência da entidade. Como intelectual orgânico, conseguiu aglutinar grupos, movimentos, igrejas de diversas confissões e, dentro da própria Igreja Católica, agentes pastorais e lideranças ligadas às CEBs, PAMEN e Pastoral da Criança, para encontros nacionais de reflexão sobre a situação da infância e ações articuladas. Esses encontros viriam a ser conhecidos como Semanas Ecumênicas do Menor, e geraram uma ativa participação das organizações sociais na formulação de políticas públicas.

Essas semanas tinham como preocupação a formação de agentes multiplicadores, preparados para atuarem na defesa da vida das mais variadas situações que envolviam meninas e meninos injustiçados neste país. Algumas incidiram fortemente no processo da Constituinte e, mais adiante, na construção do ECA. As semanas se estenderam por uma década. (PASTORAL DO MENOR, 2018, p. 5).

Cada semana ecumênica reuniu intelectuais orgânicos do campo progressista para analisar a conjuntura, partilhar experiências e articular a atuação nacional. Em 1981 a I Semana Ecumênica do Menor teve como tema “A comunidade e a educação do menor”. No ano de 1982 a II Semana Ecumênica foi marcada pelo tema “Transformar-se para transformar”. A III Semana Ecumênica, em 1983, fez soar o grito das crianças com o tema: “Nós queremos viver!”. Já em 1984, o tema da IV Semana foi “A boa-nova e o menor”. No ano seguinte, a V semana teve como tema “A cidade e os direitos do menor”. Em 1986, a VI Semana refletiu sobre “O Menor-profeta... desafia o nosso compromisso”. Na VII Semana do Menor, em 1987, tratou-se do tema: “Nascemos para a vida, por que morrer tão cedo?”. Em 1988, com a VIII Semana, assumiu-se o tema: “Direitos dos menores, direitos de Deus”. No ano de 1989, a IX Semana Ecumênica trabalhou o tema: “Criança: prioridade absoluta”. Em 1990, com a realização da X Semana Ecumênica, o tema foi “A vida dos pequenos renova a história”. Em 1991 a XI Semana Ecumênica trabalhou o tema: “Na luta pela vida, renovar a esperança”. E, por fim, em 1992, a última Semana Ecumênica resgatou o tema: “500 anos... é hora de fazer a nossa história!”.

As ações protagonizadas pelo BOMPAR, que à época teve Dom Luciano como presidente de seu Conselho Deliberativo, acabou por tornar a organização, indiretamente, um polo estratégico para promover esses grandes debates, e os educadores do BOMPAR tiveram contato e se articularam com diferentes grupos e práticas, enriquecendo sua práxis, que os levou a constituir um trabalho pioneiro junto com outras entidades ligadas à PAMEN, desenvolvendo práticas significativas que se tornariam esboço para políticas públicas, como ocorreu com os

Centros Educacionais Comunitários (CECs), a Liberdade Assistida Comunitária e os Clubes de Mães.

A Igreja Católica, através da Campanha da Fraternidade, iniciativa da CNBB, trouxe em 1987 o tema: “Fraternidade e o Menor” e como lema “Quem acolhe o menor a mim acolhe” – Evangelho de Marcos capítulo 9, versículo 37 –, dando um novo impulso à causa da criança marginalizada e à PAMEN, que passa a se organizar em todo o Brasil.

É neste contexto que a PAMEN, conjuntamente com a República do Pequeno Vendedor de Belém do Pará, coordenada pelo padre Bruno Sechi,⁶ assim como o Projeto Nacional de Alternativas e Atendimentos Comunitários a Meninos e Meninas de Rua – foram as protagonistas na articulação às crianças e mobilização pela criação de uma nova ordem de atendimento às crianças e adolescentes, que privilegiava dois eixos: a prevenção (Centro Educacionais Comunitários e Creches Comunitárias) e a intervenção socioeducacional (criança de rua). Essa mobilização desemboca mais tarde, em 1985, na criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Fiel à sua vocação político-libertadora, com estas entidades e a Comissão Nacional Criança Constituinte, a PAMEN criou em 1986 a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, que elaborou “Carta Aberta aos Constituintes e à Nação Brasileira”, documento base para a Emenda “Criança Prioridade Absoluta” apresentada no ano de 1987. A Pastoral também impulsionou a criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – o Fórum DCA, com o objetivo de articular a campanha: “Criança Prioridade Nacional” em 1988. A atuação conjunta destes movimentos resultou a criação do artigo 227 da Constituição Brasileira, bem como a elaboração e aprovação do estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, cuja doutrina de proteção e atendimento integral norteia a sua proposta emancipadora. (PASTORAL DO MENOR, 2018, p. 13).

As CEBs e as Pastorais Sociais, corroboraram e influenciaram os diferentes movimentos sociais por moradia, terra, defesa da criança, da mulher, do negro, do índio, da natureza, entre outros, que se tornaram a força progressista de lutas com foco na retomada da matriz da libertação, em vista da construção das políticas dos direitos humanos e da redemocratização do país, formando novas lideranças, partidos e grupos organizados que, sob o impulso da onda democrática, teriam, do ponto de vista legal, suas vozes ouvidas.

A importância de retomar os movimentos históricos está em observar como esses processos influenciaram o agir humano, em que os próprios pobres dão respostas aos seus clamores. Uma dessas respostas foi a do BOMPAR, que iniciou um trabalho com populações que vivem nos cortiços, favelas, ocupações; junto às famílias de operários, a desempregados, a

⁶ Falecimento 29/05/2020, nossa homenagem ao profeta que, com seu testemunho, salvou milhares de vidas de crianças e adolescentes ligados à Pastoral do Menor do Pará.

mulheres que são arrimo da família; junto a crianças, adolescentes, jovens e idosos, a pessoas que vivem em situação de rua, enfim junto às vítimas do sistema excludente.

Nesta breve incursão pela história também do BOMPAR, foi possível identificar como os domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral foram se constituindo e influenciaram a prática e o jeito de ser educador social e apontar por onde passam os conteúdos do processo formativo que emergem dessa história, que passa pela dimensão da comunidade; pela discussão de classe, raça e gênero; pelos processos de participação e construção de novos exercícios de cidadania; pela busca da libertação e justiça social; pelo direito, pela misericórdia, pela caridade e pela solidariedade; e por práticas políticas, pedagógicas, pastorais e culturais.

A seguir, discorre-se sobre os programas desenvolvidos pelo BOMPAR, que deixam perceber os elementos norteadores da política pública presentes na práxis do educador do BOMPAR, em que medida se aproximam da Educação Social, e se é possível observar elementos para a formação de educadores sociais, já que a organização se manteve como uma entidade pública não estatal ao longo de sua história.

2.4 A DIGNIDADE DA PRÁTICA PRESENTE NOS PROGRAMAS SOCIAIS DO BOMPAR

O BOMPAR, ao longo de seus 73 anos, foi ramificando sua atuação de acordo com sua leitura das necessidades. Dentre os serviços prestados estão os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), na entidade denominados Centros Educacionais Comunitários (CECs); Centros de Desenvolvimento Social e Produtivo (CEDESP), na entidade denominados Centros de Capacitação Profissional (CCPs); Serviços de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes (SAICAs); Núcleo de Convivência para idosos (NCI); Centro de Convivência para População em situação de rua; Albergue para pessoas em situação de rua; Creches e Centros de Educação Infantil (CEI); Consultório na rua; Programa de Acompanhante de Idosos (PAI), e Programa de Aprendizagem Profissional. Descrevo-os a seguir para iniciar uma aproximação com os campos de atuação dos educadores sociais.

A experiência dos CECs sempre serviu de base para o processo de reflexão sobre políticas de atendimento à criança, ao adolescente e à família. Com o passar do tempo e as diferentes mudanças de Secretaria, esses serviços tornaram-se políticas públicas na cidade de São Paulo, a princípio por meio da Secretaria do Bem-Estar do Menor e depois pela Secretaria

da Assistência e Desenvolvimento Social, tornando-se Orientação Socioeducativa ao Menor , a seguir, Núcleo Sócio Educativo e, finalmente, CCA.

Com a inserção da PAMEN em diversas dioceses do Brasil, os CECs estão presentes em várias localidades do país. Atualmente, os CECs do BOMPAR estão localizados nas subprefeituras de São Mateus, Vila Prudente, Sapopemba, Aricanduva e Mooca, territórios em que lideranças das CEBs como: Miralda dos Santos Lima, Maria Doralina de Souza Mancini, Ir. Terezinha de Lurdes Bosco, Ir. Marilda de Camargo, Ir. Maria de Lourdes Toledo da Silva., Ir. Mônica Octaviano Diniz e Ir. Myriam de França Miranda, foram, de modo pioneiro e voluntário, atendendo crianças e adolescentes.

Hoje com os recursos do poder público municipal o BOMPAR atende diariamente, nas suas 19 unidades, cerca de 2.700 crianças de 5 a 15 anos em situação de vulnerabilidade, e conta com 142 profissionais, como se pode verificar na Tabela 1 de Recursos Humanos:

Tabela 1 – Função e quantidade de funcionários dos CECs⁷

Função e quantidade					
Gerente de Serviço	Assistente Técnico	Orientador Educacional	Auxiliar de cozinha e auxiliar de limpeza	Auxiliar administrativo	Cozinheira
19	19	50	50	05	19

Fonte: Recursos Humanos do BOMPAR (base outubro/2019).

Os CECs estão inseridos nos parâmetros nacionais e municipais da assistência social tipificados como Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. São espaços de sociabilização que propiciam experiências lúdicas, artísticas, culturais, esportivas, acesso à tecnologia e à experimentação da participação na vida pública e protagonismo social para crianças e adolescentes, além de atividades que favorecem o desenvolvimento e a prevenção de situações de risco social e que buscam assegurar o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Em parceria com as famílias, espaços públicos e a comunidade, “[...] constituem a expressão de uma reserva de solidariedade em prol da construção do sujeito ético. Pelo fato de promoverem a inclusão do indivíduo no processo produtivo, tornam-se indispensáveis à ascensão social e profissional”. (SOUZA NETO, 2010, p. 46).

Para o desenvolvimento das práticas valoriza-se, nos CECs, além do conhecimento, as vivências, as relações afetivas, os saberes e as informações da bagagem pessoal-familiar-comunitária. Essas iniciativas requerem processos educacionais cada vez mais intencionais e passam a exigir o estabelecimento de uma estrutura pedagógica definida.

⁷ As nomenclaturas utilizadas foram fundamentadas na Portaria nº 46/2010/SMADS, que dispõe sobre a tipificação da rede socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parceria operada por meio de convênios.

Mais do que desenvolver uma dinâmica assistencial que responda às necessidades dos educandos, os CECs estão preocupados em criar mecanismos que ajudem os sujeitos a refletir sobre suas histórias e repercutam na convivência humana. A instituição ajuda as crianças e os adolescentes educandos a entender os novos espaços de socialização e a buscar apropriar-se das oportunidades neles existentes ou a criar outras, permitindo uma nova compreensão do desenvolvimento do senso estético, ético e do potencial criativo.

Além das normativas que cercam a Assistência Social, os CECs têm um Projeto Político-Pedagógico (PPP), referenciado no socioconstrutivismo e em teorias que cercam a Pedagogia Social, que têm contribuído para a sistematização da teoria e da prática desenvolvida nas unidades do BOMPAR.

O BOMPAR também atua na educação infantil em parceria com a Secretaria Municipal da Educação – SME, que se destina ao atendimento inteiramente gratuito a crianças de 0 a 3 anos, por meio de Centros de Educação Infantil, seguindo as diretrizes legais municipal e nacional, e de acordo com o Plano de Trabalho e PPP aprovado pela Diretoria Regional de Educação. Contudo, esse processo foi-se constituindo com muita luta ao longo de 40 anos, quando religiosas, leigos e leigas deram resposta à necessidade de diversas famílias carentes e mães trabalhadoras da Região Episcopal Belém que não tinham um local onde deixar os filhos, e voluntariamente acolheram as crianças.

Assim como os CECs, o trabalho era realizado nos salões das CEBs e casas alugadas ou cedidas pela Mitra arquidiocesana de São Paulo e congregações religiosas. Porém, em função da grande demanda, houve necessidade de construir novos espaços ou utilizar espaços ociosos do governo estadual e de companhias, como o Metrô.

Em 1985, Dom Luciano Mendes de Almeida, em diálogo com o prefeito da cidade de São Paulo, Mário Covas, intermediado pela secretária Municipal de Família e Bem-Estar Social, Marta Terezinha Godinho – ex-religiosa e amiga de Dom Luciano –, inicia os primeiros convênios com a Prefeitura de São Paulo, passando a dar condições um pouco melhores de atendimento, pois alguns voluntários tornaram-se funcionários.

Os primeiros espaços de atendimento do BOMPAR acolhiam crianças, adolescentes e jovens de acordo com a realidade do território, quando, em 1995, o então prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, por meio de decreto, separa os educandos por faixa etária. Isso obrigou a entidade a optar pelo recorte etário, dando origem aos atendimentos específicos para bebês e crianças em Creches 0 a 5 anos e 11 meses de idade; CECs atendendo a faixa etária de 6 a 14 anos de idade; e oferecendo Qualificação profissional aos adolescentes de 15 a 18 anos de idade.

As creches passam a ter como principal dimensão o cuidado de bebês e crianças pequenas. Com a promulgação da CF 88 e a LDB, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e dispôs-se que as creches fossem inseridas no sistema formal de educação na esfera pública municipal. A creche passa a ser um direito de bebês e crianças. No artigo 29 da LDB, a educação infantil é entendida como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013).

Em janeiro de 2001 tem início, na cidade de São Paulo, um processo de transição de secretarias: as unidades de Creche ligadas à Secretaria de Assistência Social, passaram à alçada da Secretaria de Educação. Essa transição gerou um tensionamento entre as próprias secretarias, e entre as organizações sociais e a prefeitura, decorrente da mudança de paradigma, pois o BOMPAR, assim como outras organizações, já atendia as crianças numa perspectiva pedagógica e em outra forma de gestão. Com a publicação do Decreto 40.268 de 2001, instaura-se uma Comissão Intersecretarial e a mudança de nome das creches municipais das redes direta e indireta para CEIs, para que pudessem continuar o atendimento das crianças até os 6 anos e 11 meses, proibido pela orientação do governo anterior que estipulava que as crianças de quatro, cinco e seis anos, até então frequentadoras de creches no município, não poderiam mais ser atendidas nesses equipamentos a partir de 2001, visto que a LDB, em seu artigo 30, estipulava creches para crianças de até três anos de idade.

E assim, no ano de 2003, conforme a determinação da LDB, o convênio passou a ser gerido pela SME; passa-se a ofertar vagas em creches – de zero a três anos – e pré-escolas – de quatro a seis anos –, em jornada de horário integral e/ou parcial, por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e sistematizadas em um PPP e desenvolvido por educadores com ensino superior.

A educação infantil na cidade de São Paulo se dá com instituições públicas – direta – ou privadas – particulares com fins lucrativos, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos –, configurando-se como CEIs diretos – espaços construídos e/ou alugados e mantidos em todos os seus serviços pela PMSP; CEIs indiretos – espaços construídos e/ou alocados pela PMSP e repassados a uma instituição privada que recebe subvenção per capita para seu funcionamento, custear os gastos com a Unidade Educacional a partir do repasse.

Além das Creches particulares e conveniadas – toda estrutura da creche é de responsabilidade da entidade privada, que recebe subvenção per capita da Prefeitura do

Município para seu funcionamento, devendo custear todos os gastos com a Unidade Educacional a partir do repasse, inclusive o aluguel do espaço.

O atendimento da rede municipal, em dezembro de 2018, contava com 362 creches diretas e 2.070 creches conveniadas, sendo 381 creches indiretas e 1.689 creches conveniadas. E é nesta rede de conveniadas que se encontra o atendimento de 18 Creches/CEIs do BOMPAR que conta com 465 funcionários, conforme detalhamento da tabela abaixo:

Tabela 2 – Função e quantidade de funcionários das Creches/CEI.

Função e quantidade					
Diretora	Coordenadora Pedagógica	PDI	Auxiliar de berçário, auxiliar de cozinha, auxiliar de limpeza e vigia	Auxiliar administrativo	Cozinheira
18	18	303	102	6	18

Fonte: Recursos humanos do BOMPAR (base outubro/2019).

Os princípios básicos e gerais que norteiam as propostas pedagógicas são pautados pela ética, pelos direitos e pela estética, ou seja, na ação pedagógica deve-se estimular no cotidiano o desenvolvimento: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Pautar-se pelos direitos de cidadania, pelo exercício da criticidade e pelo respeito à ordem democrática. E ainda, estar consciente e praticar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com o PPP da Educação Infantil de 2019, do BOMPAR, as unidades de Educação Infantil têm por objetivo:

[...] a proteção e promoção à infância, assegurando um processo socioeducativo que visa proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, a partir do acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como do direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BOMPAR, 2019, p. 13).

O BOMPAR desde logo percebera, a partir do olhar estratégico da sua Diretora-presidente, Ir. Judith Elisa Lupo, a necessidade de atender os bebês, as crianças, os adolescentes e jovens abandonados, vítimas de algum tipo de violência e/ou negligência. Em 1991 foi inaugurada a primeira casa de acolhida: Casa Vida. “A Casa Vida nasceu como alternativa para o ‘abrigo’ de crianças portadoras do HIV/AIDS sob a medida de proteção [...] na Unidade Sampaio Viana – FEBEM/SP” (BOMPAR, 2012, p. 17), onde havia crianças soropositivas que, reunidas em um mesmo pavilhão, ficavam isoladas das outras crianças abrigadas.

No processo de luta pela dignidade dos bebês, crianças e adolescentes que até então estavam na caótica Unidade Sampaio Viana – FEBEM/SP, pessoas como Padre Júlio Lancelotti, Ir. Rosa Garcia Leite – Congregação das Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral; Ir. Judith Elisa Lupo; Ir. Piera Enrica Scalise – Congregação das Irmãs Combonianas; e as funcionárias da FEBEM/SP: Shirley Angélica Toesca, Rosana Ribeiro, Maria de Fátima Oliveira envolveram-se na articulação para formulação de um atendimento humanizador, transferindo os bebês e crianças para a Casa Vida.

[...] criada em 1991 para atender crianças soropositivas que anteriormente estavam na FEBEM, mobilizou a opinião pública, quando alguns vizinhos, contrários ao seu funcionamento, iniciaram um processo para suspender a sua instalação. A “CASA VIDA” foi aberta para acolher aquelas crianças que até então somente “conheciam o mundo pelo que vem por uma janela”. (SILVA, 1997, p. 20-21).

Daí em diante o trabalho foi-se ampliando. Em 1992 foi inaugurada a Casa Vida II para suprir as necessidades de crianças e adolescentes advindos, a princípio, da Casa Vida I. Em 2000 foi inaugurada a Casa Coração de Maria para crianças e adolescentes. Essa, como as demais casas, estava relacionada ao processo de municipalização da Assistência Social, como aponta o Plano de Assistência Social da Cidade de São Paulo 2002-2003, em consonância com a LOAS. Assim descrevem o ocorrido os documentos institucionais do BOMPAR (2012):

Neste exercício, a SMADS municipalizou 14 serviços, dentre eles: 03 abrigos “porta de entrada” para bebês (Solar Dino Bueno, solar Artur Alvim e Solar Umarama – implantados em decorrência da desativação da Unidade Sampaio Viana, complexo da Febem que atendia crianças em situação de risco pessoal e social), 10 abrigos e 01 casa de passagem [...]. (BOMPAR, 2012, p. 21).

Como uma das consequências do processo de municipalização do atendimento foi inaugurada, em 2006, a Casa Bakhita.⁸ Com foco no atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, ao longo de seu percurso, tem-se tornado referência no atendimento a bebês. O BOMPAR identifica no cotidiano do atendimento a necessidade de criar fluxo na sua rede própria e para corresponder à especificidade de atendimento da Casa Bakhita, principalmente em função de as crianças estarem crescendo.

Diante desta realidade identificada pelos gestores e da proposta encaminhada à SMADS foi deferido o Edital n°. 007/2006/SMADS que previu o

⁸ Primeira santa da África, reconhecida pelo Vaticano, Josefina Bakhita (1869-1947), sentiu em seu corpo, mente e espírito toda as mazelas da velha ordem social, sendo escravizada. Antes de morrer, dizia: “Solta-me as correntes ... pesam muito!”. Sua vida como religiosa em auxílio às crianças imprimem um conteúdo pedagógico que supera os horrores e a crueldade da faceta humana, onde a liberdade e o esperar tornam-se a chave para se aproximar de Deus e efetivar a nova ordem social.

atendimento de “um Abrigo Porta de Entrada” (Casa Bakhita) e “dois Abrigos Retaguarda” (Casas Edith Stein e Maria Maymard). [...] Uma das características dos Abrigos Retaguarda da Porta de entrada era acolher prioritariamente a demanda não absorvida por outros procedimentos da rede. (BOMPAR, 2012, p. 24).

Nesse contexto, e por questões administrativas que incluíam a locação do imóvel, as casas Edith Stein e Maria Maymard foram inauguradas para atendimento em 2006. Dessa forma, os acolhimentos do BOMPAR assumiram como objetivo: acolher e fortalecer/restaurar a autoestima, os vínculos familiares, sociais e a cidadania, e oferecer oportunidades para reinserção na família de origem/extensa ou substituta e para garantia de acesso à rede de políticas públicas. A entidade segue a legislação municipal, estadual e nacional no que diz respeito aos SAICAs; as crianças são encaminhadas via Vara da Infância e Juventude Central e as unidades são supervisionadas pelo Centro de Referência da Assistência Social Mooca.

Deve-se assegurar uma relação de construção de saberes, por meio da troca de conhecimentos, acesso às fontes de cultura e liberdade de criação. A liberdade, dignidade, respeito, conhecimento e limites devem ser claros e facilitadores para a progressiva autonomia de gestão da própria vida e exercício da cidadania solidária.

Cada casa – Maria Maymard, Edith Stein, Vida I e II, Coração de Maria e Santa Bakhita – atende 15 crianças e adolescentes 0 a 18 anos em situação de risco, perdidas, abandonadas, de rua e na rua, vítimas de violência, da exploração, do trabalho infantil, da violência sexual, ameaçadas de morte e com deficiência leve e moderada. O convênio com a Prefeitura provê 75% das despesas; os 25 % restantes são oriundos de doações captadas pela entidade, uma vez que a folha de custeio não contempla as reais necessidades de um atendimento 24 horas, com 4 equipes se rodiziando em plantões de 12 horas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Função e quantidade de funcionários das Casas/SAICAs.

Função e quantidade					
Gerente de Serviço	Técnicos (Psicólogo, Assistente Social, Coordenadora Pedagógica)	Educador	Auxiliar cozinha e de limpeza	Motorista	Cozinheira
06	18	52	16	3	12

Fonte: Recursos humanos do BOMPAR (base outubro/2019).

O BOMPAR, por meio dos seus membros e da relação com as comunidades, constantemente preocupado com a situação da população, acolhe e amplia sua perspectiva de práticas junto a outras fases do desenvolvimento humano, passando a trabalhar com os jovens, adultos em situação de rua e idosos.

O Centro Comunitário São Martinho de Lima, desde fevereiro de 1990, vem desenvolvendo trabalhos para e com o povo em situação de rua. Mas o trabalho já era desenvolvido uma década antes, com dedicação incansável de Dom Luciano, Padre Júlio e Ir. Judith, que se reuniam com um grupo que morava embaixo do viaduto Guadalajara, Zona Leste de São Paulo. Após vários encontros em torno da fogueira e sentados em caixotes de madeira, conceberam o centro. Foi a primeira unidade de prestação de serviço à população de rua conveniada com a Prefeitura de São Paulo.

O trabalho começou a partir da “intenção-ilusão” de transformar a população de rua da área da Região Administrativa da Mooca em uma organização de catadores de papel. No decorrer das atividades tornou-se evidente que essa facção da população não tinha (e não tem), com algumas exceções, condições de realizar uma atividade sistemática, com rotina diária, nem a organização grupal necessária para a coleta de papel e papelão. Assim, foi necessário o redimensionamento do trabalho em face à necessidade que se percebia: criar referenciais para essas pessoas, construindo relações afetivas e espaços de convivência. (fonte: <<http://www.bompar.org.br/portfolios/nucleo-convivencia-sao-martinho-de-lima/>>. Acesso em: 05 out. 2019).

A população que busca apoio no São Martinho compõe-se, basicamente, de desempregados, subempregados, trabalhadores informais que sobrevivem de bicos, pessoas expulsas de áreas de invasão, cortiços e pensões, egressos do sistema penal e da Fundação CASA e os incapazes de conviver com a família.

Tem-se tentado desenvolver com o povo de rua uma programação que corresponda às suas necessidades básicas – alimentação, higiene e saúde – e, a partir daí, atividades de fortalecimento de vínculo, identidade, autoestima, autoconfiança, recuperação da cidadania, do direito e da dignidade humana. A meta é oferecer um espaço humanizador, afetivo e efetivo, construtor de pontos de apoio, favorecendo, assim, o encontro transformador. Um fluxo e refluxo da edificação da confiança.

A população de rua é um aspecto grave da extrema pobreza, representando a linha final de um processo crônico de empobrecimento. Essa população é altamente vulnerável a múltiplos fatores de risco para a saúde, os quais estão associados à sua condição extrema de pobreza. Seus problemas físicos e mentais podem, em parte, ser explicados pela sua condição desfavorável de vida: a falta de afeto; alimentação inadequada; exposição a condições precárias de higiene; falta de privacidade; exposição ao frio, ao calor, à chuva etc.

A grande prevalência de alcoolismo na população em situação de rua, em comparação com a população em geral, torna-a mais vulnerável a acidentes, a problemas físicos e mentais

relacionados ao abuso e à dependência de álcool. Esses fatores levam esses indivíduos à negligência com a sua saúde.

As condições adversas de sobrevivência dos moradores em situação de rua podem também desencadear uma carência de saúde mental, como, por exemplo: distúrbios psicóticos, apatia, retardo psicomotor, déficit de memória, entre outros, decorrentes de toda a adversidade a que estão submetidos.

Nesse sentido, o BOMPAR, atendendo a reivindicações da população em situação de rua por acesso a saúde, elabora um projeto-piloto chamado Consultório na rua, que nasceu da parceria com a Secretaria Municipal de Saúde – Programa de Saúde da Família –, implantado em 2004 com o objetivo de oferecer atendimento de saúde à população em situação de rua.

Em uma iniciativa pioneira, o BOMPAR opta por contratar para o cargo de agente comunitário de saúde pessoas que se encontram ou tiveram vivência de situação de rua. As equipes realizam o atendimento integral de saúde à população diretamente em seu território, bem como auxiliam o seu acesso aos serviços de especificidades em saúde da região, para um cuidado emergencial e pontual ou um seguimento longitudinal.

Atualmente esta estratégia de saúde de rua conta com mais de 320 profissionais para atuar em equipes multiprofissionais (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, agentes de saúde) atuando na área da saúde. As equipes ficam localizadas em unidades básicas de saúde (UBS) efetuando visitas aos locais onde estão as pessoas em situação de rua. A estratégia Consultório na Rua foi instituída pela Política Nacional de Atenção Básica, em 2011, e visa ampliar o acesso da população em situação de rua aos serviços de saúde, ofertando, de maneira mais oportuna, atenção integral à saúde para esse grupo populacional, o qual se encontra em condições de vulnerabilidade e com os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados. (BOMPAR, 2018b, n. p.).

O programa se torna uma política pública e se espalha pela cidade de São Paulo, necessitando a formulação de um referencial específico. O BOMPAR foi um dos atores para a construção do que, em 2016, viria a ser o “Documento norteador dos consultórios na rua”:

[...] tendo como objetivo a ampliação do acesso da população em situação de rua adulta, idosa, bem como crianças e adolescentes, aos diferentes pontos de atenção à saúde e da rede intersetorial. São equipes que devem operar o cuidado longitudinal, [...] visando à atenção integral na perspectiva da redução de danos e da clínica ampliada. (SÃO PAULO, 2016, p. 27).

Os referenciais que norteiam esse trabalho se fundamentam nos princípios do SUS de integralidade, universalidade e equidade. Este último norteia a estrutura desse trabalho que recupera em uma ação ampla as necessidades específicas dessa população. Atuando “[...] como elo entre a população em situação de rua e os diversos serviços que podem compor a rede de

cuidado [...]” (SÃO PAULO, 2016, p. 27), prevê ainda ações e diferentes serviços articulados que devem realizar “[...] a partir das demandas e necessidades individuais e coletivas, considerando o território que habitam nas ruas e os recursos nele existentes”. (SÃO PAULO, 2016, p. 27).

Outra reivindicação das comunidades e famílias atendidas pelo BOMPAR na década de 90 eram espaços para profissionalização de jovens da região de São Mateus – bairro considerado dormitório da região do Grande ABC –,⁹ que dispunha de grandes indústrias metalúrgicas. As famílias demandavam espaços de formação para seus filhos, já que o acesso a escolas técnicas era difícil.

Com muita articulação das comunidades e congregações religiosas – como Ursulinas, São José de Chambery e Sagrado Coração de Maria –, empresas, o SENAI e a SMADS passam a atender à reivindicação das famílias trabalhadoras com a inauguração de quatro unidades: São Paulo Apóstolo, atual Santa Úrsula, Tabor, 9 de Julho e Henry Ford.

Porém, algumas iniciativas ligadas à dimensão cooperativista, empreendedora tiveram lugar nesses espaços uma década antes, já que também desenvolviam trabalhos com as crianças e adolescentes. Um exemplo disso foi o CEC 9 de Julho, em 1980, que, com a ajuda de jovens da Comunidade Universitária de Base, iniciou um projeto que acontecia em um dia na semana, e depois de seis meses passou a atender duas vezes por semana. Com ajuda de Dom Luciano, o projeto firmou parceria com a Prefeitura, em 1983, para atendimento diário. Em 1986, por interlocução de Pe. Julio Lancellotti, foi possível montar uma oficina de Marcenaria e de vidro. Em 1998, inicia-se o curso profissionalizante de marcenaria e marchetaria. Apenas em 2008 houve o desmembramento dos programas CEC e o CCP. Experiências similares ocorreram nas outras unidades. Educadoras como Janete Roque Carelli, Ir. Nanete dos Santos Paraíso – Ir. Celina –, Valtina Alice Pisolato, Ir. Yara de Moraes Passos, Maria Nemésio – Lia –, dentre outras, foram pioneiras nesse trabalho, buscando parcerias, infraestrutura e métodos até a consolidação da política pública.

Depois de muita disputa pela tipificação e várias mudanças de governo, ameaças de troca de secretarias e desconfiguração dos atendimentos, hoje os CCPs contam com convênio para Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na modalidade CEDESP, para adolescentes, jovens e adultos, e tem por objetivo ofertar proteção social para jovens e adultos, de 15 até 59 anos de idade, em situação de vulnerabilidade e risco social, por meio do

⁹ Parte sudeste da região metropolitana que circuncisa a capital do estado de São Paulo, abrange as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, assegurando espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social, oportunizando o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; propicia o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo social e da formação cidadã e ainda contribui para o reconhecimento do trabalho e da formação profissional como um direito de cidadania. Tem como profissionais:

Tabela 4 – Função e quantidade de funcionários dos CCP

Função e quantidade					
Gerente de Serviço	Técnicos	Educador	Auxiliar cozinha e de limpeza.	Auxiliar administrativo	Cozinheira
04	05	28	15	04	04

Fonte: Recursos humanos do BOMPAR (base outubro/2019).

O percurso formativo é organizado em três módulos no semestre, são eles: Convívio, Mundo do Trabalho e Formação Inicial e Continuada, que juntos perfazem um total de 440 horas para o período diurno e 330 horas para o período noturno.

Outro olhar da diretoria do BOMPAR foi para o elevado número de idosos na região, iniciando dois serviços: o NCI e o PAI.

O NCI tem por objetivo garantir proteção social ao idoso em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, o desenvolvimento da sua autonomia, sociabilidade, fortalecimento de vínculos sociais por meio de atividades socioeducativas planejadas, baseadas nas necessidades, interesses e motivações desse público, contribuindo para um processo de envelhecimento saudável, ao despertar nos idosos o interesse por não apenas participar dos espaços externos de discussões de políticas públicas específicas para esta faixa etária, mas também atuarem como multiplicadores na comunidade e em entre os familiares.

Desenvolve suas atividades por meio de oficinas e atividades socioeducativas, rodas de conversa e dinâmicas de grupo, que visam orientar os idosos sobre assuntos da atualidade, informações sobre a rede socioassistencial disponível na região, facilitando a interação entre o idoso e a comunidade, favorecendo também a troca de experiências. O programa tem parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social desde 2009.

O PAI,¹⁰ experiência-piloto, desde 2015 vem desenvolvendo atividades em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo e nasceu do diagnóstico comunitário da subprefeitura da Mooca, quando se observou a grande quantidade de pessoas idosas sozinhas e

¹⁰ Texto baseado no relato da coordenadora do Programa Ana Maria Peres Silva.

invisíveis, com dificuldade de acesso a serviços, em especial de Saúde. Após resultados satisfatórios, tornou-se política pública.

O BOMPAR mantém três equipes, totalizando 62 educadores em diversas áreas, atendendo 360 pessoas idosas em modalidade de visita domiciliar com equipe de saúde multidisciplinar. O PAI está nos espaços das UBSs Mooca, Tatuapé e Vila Bertioga.

Tem como principais objetivos a prevenção de doenças, a promoção da saúde e a inclusão social da população idosa, em especial dos mais vulneráveis, com dificuldade de acesso ao sistema de saúde e em isolamento ou exclusão social devido à insuficiência de suporte familiar ou social. Busca incentivar o autocuidado, a autonomia, a independência e a melhoria do estado de saúde, promovendo a quebra de isolamento e exclusão social.

Olhando para a história do BOMPAR pode-se perceber e verificar um conjunto de práticas que o qualificam como um ambiente formador de educadores sociais. Cabe destacar que são experiências práticas que produzem conteúdos e teorias quando alinhadas à perspectiva freiriana e da teologia da libertação, em que o componente formativo depende da prática refletida e da teoria praticada.

Muitas são as histórias, biografias, alegrias e dramas que cercam as sete décadas de existência do BOMPAR que contribuiu para a formulação e implantação de ações que serviriam de base para políticas públicas, que na ação das educadoras pioneiras foram buscando dar respostas aos seus clamores e de suas comunidades.

Ainda se observa o quanto os educadores sociais, a exemplo do BOMPAR, foram e são fundamentais para a construção, disseminação e defesa da cultura do direito, contribuindo também no processo de reordenamento institucional da assistência social e da educação na cidade de São Paulo, a partir dos parâmetros do ECA, LDB, Planos, Conselhos de Direitos etc.

Compreender isso é essencial para o processo formativo, pois é nesse ambiente sociopedagógico, sociopolítico, sociocultural e sociopastoral, que se forja a formação de educadores sociais e intelectuais comprometidos com a vida, por meio de experiências inovadoras, a serem multiplicadas em outras situações, organizações e realidades. De uma maneira ou de outra, o BOMPAR se tornou um laboratório para perpetrar práticas pedagógicas e assistenciais que contribuam para a formulação de políticas públicas, instituindo processos para instaurar a cultura do direito e, assim, a nova ordem social, conforme a perspectiva de Dussel (1977), Giddens (1991) e Santos (2008). E é sobre esses pontos que se discorre a seguir.

3 A CULTURA DO DIREITO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

A cultura do direito representa o campo situacional macro da atuação do educador social. Abrange seu ponto de partida e de chegada, logo, torna-se elemento primordial para sua formação: representa sua prática e teoria, sua ação e reflexão para, assim, atuar com intencionalidade sobre a realidade que é embreada de problemas, necessidades, contradições, alegrias e dramas.

A cultura do direito se estabelece no Estado Democrático que assume a tarefa de mediar os interesses e conflitos de diferentes grupos organizados, onde o Estado se compromete “[...] com os critérios de redistribuição e, portanto, com os critérios de inclusão e de exclusão. Por isso, a tensão entre democracia e capitalismo, que é urgente reconstruir, só o pode ser se a democracia for concebida como democracia redistributiva”. (SANTOS, 2008, p 372). Nesse sentido a “[...] democracia redistributiva tem de ser democracia participativa e a participação democrática tem de incidir tanto na atuação estatal de coordenação como na atuação dos agentes privados, empresas, organizações não governamentais, movimentos sociais [...]”. (SANTOS, 2008, p 372).

Logo, os educadores sociais assumem um importante papel na formação das pessoas para que elas aprendam a se colocar de modo consciente nessa democracia participativa. “Por outras palavras, não faz sentido democratizar o Estado se simultaneamente não se democratizar a esfera não estatal. Só a convergência dos dois processos de democratização garante a reconstituição do espaço público de deliberação democrática”. (SANTOS, 2008, p. 372).

Com a cultura de direito se encontra o campo de atuação do educador social; pressupõe-se dele uma compreensão de que no Estado Democrático existe uma correlação de forças, disputas, mesmo concebendo que “[...] o poder não vem nem de cima nem de baixo, mas é dirigido horizontalmente, de modo que as unidades federadas refreiam e controlam mutuamente os seus poderes” (ARENDETT, 2015, p. 198), do qual se acredita ser possível a disputa para implantar a justiça social.

Toda vez que se pensa o Estado Democrático, reduz-se o assistencialismo para aumentar as práticas da Educação Social que ajudem o sujeito a aprender a conviver de forma democrática. Para isso, os programas do BOMPAR e outros têm de se transformar em experiências democráticas. O sujeito precisa aprender, testemunhar, inspirar-se nessas experiências para aprender a conviver sob a ótica dessa nova cultura, superando a antiga,

pautada no desrespeito à vida do outro, da natureza. E a Educação Social está aí para ajudá-lo a desconstruir o paradigma da velha ordem social.

Não se trata de uma sociabilização para integrar o que está desintegrado, incluir o que está excluído: isso é a integração do excluído na exclusão. Trata-se de questionar o funcionamento social das relações e estruturas, numa ótica dialética, que problematiza o conformismo. Desse modo, a ação do educador aspira à transformação da sociedade a partir da transformação do sujeito e, para isso, faz-se necessário estabelecer uma cultura em que novos *modus operandi* superem os elementos da antiga ordem social. Nesse sentido,

Refletir sobre a construção das práticas sociais pela perspectiva da Pedagogia Social ou da Sociologia da Educação ou do *desvio* ou do direito implica a discussão do sentido e da práxis da cultura de direitos. Na realidade brasileira do século passado, no final da década de oitenta e início dos anos noventa, a sociedade conquistou um reordenamento jurídico que contribuiu para a construção de uma cultura de direitos. (SOUZA NETO, 2009, p. 257).

Logo, a ação pedagógica, política e pastoral do educador social questiona, rejeita e visa superar o absolutismo, o autoritarismo e demais manifestações da cultura opressora, “[...] que ainda toma conta da sociedade brasileira, emperra a passagem do mal- ao bem-estar social. É uma sociedade em que os direitos sociais e econômicos são sonogados para a maioria da população, que é tratada pelo viés de uma cidadania de segunda classe, tutelada pelo Estado”. (SOUZA NETO, 2009, p. 269).

A cultura do direito, para se estabelecer, precisa ir além do campo jurídico; é preciso refletir e construir a práxis pela perspectiva do paradigma dos Direitos Humanos, que institui uma nova relação com a vida, representa estratégias e intervenções políticas pelo viés democrático, com a participação de todos na elaboração de respostas às suas necessidades por meio de políticas públicas libertárias.

É preciso que todos retomem ou se apropriem de suas biografias e possam ter condições para fazer as escolhas, analisando os elementos desumanizadores, resquícios de uma velha ordem social, e os elementos humanizadores da nova ordem social, aprendendo a analisar os fatos sob a ótica da democracia, dos direitos humanos e do exercício de novas cidadanias, a fim de que os sujeitos possam se envolver com os espaços públicos, com o trato da coisa pública.

Sendo assim, entender a cultura do direito como campo situacional da atuação do educador social é de extrema importância para que sua prática não reforce as práticas assistencialistas, tutelares, caritativas, sob a lógica da velha ordem social. Sobre isso discorre-se a seguir.

3.1 OS RESQUÍCIOS DA ANTIGA ORDEM SOCIAL

As contradições entre a antiga e a nova ordem social, presentes em nosso cotidiano, vêm gerando um mal-estar civilizatório. Nas últimas décadas, essas contradições têm evidenciado que o mero ordenamento jurídico não foi suficiente para estabelecer a nova ordem. O que prevalece é a lógica do mercado predador, em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento da vida: desde a proteção da criança até o cuidado do planeta, pode-se ver e sentir esse desequilíbrio.

Necessita-se de uma práxis que parta de um compromisso ético na construção de experiências humanas marcadas pela solidariedade e pela justiça social, como estratégia importante na superação das adversidades humanas. Nesse sentido, concebe-se o ser humano como sujeito, capaz de produzir uma reação que altera os padrões sociais, que busca resistir encontrando rotas de fuga em vista da sobrevivência. É preciso consciência da lógica de desumanização e desigualdade social, caso contrário, está-se fadado a reproduzi-la.

A lógica da desigualdade social que permeia a realidade brasileira desde o período da colonização deixa marcas na forma de ser, pensar e agir. Essa lógica decorre de uma cultura do favorecimento, da tutela e do assistencialismo, que se encontra no discurso do dominante, que interpreta a pobreza como natural e não histórica.

Na velha ordem social, os pobres e excluídos assimilam visões preconceituosas e estigmatizantes e assumem a culpa pela própria tragédia e fragilidade, enquanto prevalecem a desigualdade e a exploração. Os direitos sociais aparecem no discurso e nas leis, sem promover as transformações sociais necessárias.

A velha ordem social compreende as relações políticas, econômicas e culturais que têm como perspectiva o absolutismo, o higienismo, a escravidão, as ditaduras, a colonização, a exploração, a barbárie e outras formas de submissão de povos que ferem a dignidade humana e a desumaniza.

A desumanização está presente na História. Povos subjugando outros povos, cuja justificativa tenta se legitimar em cada período civilizatório de forma diferente, por exemplo: por espólios de guerras, por considerar outros povos inferiores, por leis divinas, por acúmulo de bens, por posse de feudos, burgos, terras, dentre outros.

A desumanização é um fator que independe de a sociedade ser mais ou menos “evoluída”. Entretanto, esse argumento, também utilizado pelos europeus no seu processo de

colonização, abriu caminho para a apropriação e a escravidão, que foi se legitimando no discurso de conquistadores “civilizados”, que, para Dussel, se expressa pelo “[...] ‘Eu conquisto’, de Cortés ou de Pizarro [...] causador do genocídio do índio, da escravidão do negro africano e das guerras coloniais da Ásia”. (DUSSEL, 1995, p. 47). Visões segregadoras, higienistas, ditas superiores e avançadas foram contribuindo para legitimar seus mecanismos de opressão e para justificar os problemas sociais.

Era, portanto, a desumanização ideológica das vítimas que permitia aos europeus, em plena fase do humanismo renascentista, equiparar a animais os indígenas de nosso continente e os africanos trazidos de terras transatlânticas, ou já nascidos no Novo Mundo. Transformavam-nos, dentro dessa lógica, em bens semoventes comercializáveis, juridicamente apropriáveis para qualquer uso, sem ferir a consciência cristã da época, tal como então postulada. (ALVES, 2013, p. 6).

A desumanização gerou, ao longo da História, um processo de desigualdade que, por sua vez, gerou várias formas de violência – racial, doméstica, religiosa, no trânsito; contra criança, jovens, idosos e mulheres; sexual, cultural, psicológica, de credo, ambiental; institucional, contra os trabalhadores rurais e urbanos, contra os povos tradicionais etc.

Subemprego, precarização dos atendimentos públicos, falta de moradia, exploração da natureza de modo predatório, tráfico de seres humanos, novas formas de escravidão, dentre outros. Nessa perspectiva, pode-se questionar: todas essas formas de violência se tornam “problemas sociais” ou parte do projeto para manter o *status quo*? Decerto todas essas mazelas afetam a autoestima e a subjetividade das pessoas, levando-as a um processo de desesperança, desumanização e descrença (cf. ALVES, 2013), acentuando o mal-estar social.

A desesperança tem-se manifestado como reflexo da crise econômica, afetando a perspectiva positiva em relação ao futuro, o que pode gerar ações desumanizadoras e a descrença. A desumanização se manifesta na reação voltada ao próximo ou ao “diferente”, bode expiatório para as desgraças sofridas. A descrença nas instituições e principalmente na política, manifestada no crescente índice de não comparecimento às urnas, nas eleições, ou ainda no elevado número de votos nulos e brancos, tem contribuído para o crescimento dos partidos de extrema direita no poder em muitas partes do mundo, aproveitando-se dos escândalos de corrupção de partidos progressistas, crise econômica e os sinais de falência ou da tentativa de estabelecer o Estado de Bem-Estar Social. A desesperança, a desumanização e a descrença estão presentes no movimento histórico e, em determinado contexto, o fato vem com mais ou menos intensidade, mas constata-se que na modernidade isso vem se tornando frequente.

A modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência [...]”. (GIDDENS, 1991, p. 8). Tais crises marcadas pelo contexto da globalização e pelas novas tecnologias não foram suficientes para definir a existência de uma pós-modernidade; para nós, a pós-modernidade encontra-se na constituição da nova ordem social sob o paradigma da cultura do direito no campo jurídico e relacional, visto que

[...] não basta inventar novos termos [...] Ao invés disso, temos que olhar novamente para a natureza da própria modernidade [...] estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicais e universalizadas do que antes. [...] podendo perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é “pós-moderna”; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de “pós-modernidade”. (GIDDENS, 1991, p. 9).

Mas o período que vive a humanidade é o contorno de uma agonizante antiga ordem social e o parto de uma nova ordem social, e tem-se caracterizado pelo ritmo de mudança – tempo, espaço da mudança – desencaixe do sistema social e natureza intrínseca das instituições modernas, influenciando as ações dos seres humanos, que devem ser entendidas em termos de “hermenêutica dupla”.¹¹ Isso exige do educador social uma reflexividade, para reconstituir tanto este universo quanto a si mesmo, já que é parte integrante desse processo.

“A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando, assim constitutivamente seu caráter”. (GIDDENS, 1991, p. 39). Pode-se destacar, a partir da reflexão do autor, quatro dimensões da modernidade e suas interrelações, que têm acentuado a desigualdade e a desumanização. São elas: o capitalismo, a vigilância, o poder militar e o industrialismo, sendo:

Capitalismo – acumulação de capital no contexto de trabalho e mercados de produtos competitivos. Vigilância – controle da informação e supervisão social. Poder militar – controle dos meios de violência no contexto da industrialização da guerra. Industrialismo – transformação da natureza: desenvolvimento do “ambiente criado”. (GIDDENS, 1991, p. 56).

Tomando essas reflexões, vê-se a opressão e a resistência se entrelaçarem ao longo dos séculos XVII a XXI, expressando-se nas conquistas e retrocessos dos direitos humanos. Autores, como Santos (1989), Arendt (2002 e 2012) e Candau (2008), defendem que os direitos humanos representam a tentativa de estabelecer uma nova ordem social. São um projeto

¹¹ Cf. Anthony Giddens, *New Rules of Sociological Method* (London: Hutchinson, 1979); *Constitution of Society*.

inerente e inevitável da modernidade, pois as sociedades almejam gozar de uma vida para si e para os seus com saúde, alimentação, trabalho, salário justo, habitação, lazer, educação e assistência social e previdenciária, e isso só será possível no Estado Democrático.

De acordo com Lopes (2019), até a formação do Estado Democrático de Direito ocorreram tensões, roturas e resistências de curta, média e longa permanência, principalmente nos países do hemisfério Sul, caracterizados por uma histórica exploração advinda da colonização europeia e de elites oligárquicas que fomentaram a sociedade estamental.

Nesse processo, os oprimidos buscaram e buscam resistir, almejando a libertação das condições de exploração – escravidão, violência física e psicológica, dentre outras. Conscientes de que a “[...] libertação não é simples alteração das estruturas. Não é trocar uma classe pela outra, um grupo por outro, mas significa a humanização de todos” (SOUZA NETO, 2010, p. 316) é que se foi construindo um novo paradigma a partir das práticas de grupos populares, buscando exercitar e reformular respostas para seus problemas.

Conjecturar novas estruturas, como menciona Souza Neto (2010), teve e tem espaço, na América Latina, a partir da hermenêutica da opressão/libertação, onde pensadores latino-americanos se dedicaram, ao longo das últimas décadas, a debater sobre o processo de emancipação. Nomes como Enrique Dussel, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Gustavo Gutiérrez e Ignacio Martín-Baró desenvolveram notórias reflexões, pois se empenharam em sistematizar as lutas contra-hegemônicas, isto é, dos movimentos populares e das pastorais sociais a partir da década de 1960.

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

Essas reflexões, geradas por uma inquietude frente às condições de desigualdade social e exploração, levaram-nos a construir, junto com os grupos populares, um novo agir. Destacam-se nesses pensadores o envolvimento e o compromisso com a libertação, logo, poder-se-ia chamá-los de intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana. Contudo, tal militância teve consequências, como perseguição, prisão, exílio, censura de suas obras etc.

A humanidade, mesmo sendo capaz de criar nanotecnologias e lançar satélites exploratórios no espaço, não é capaz ainda de acabar com a fome, com os conflitos armados,

com a intolerância, dentre outros desvalores que assolam os povos em escala mundial. Essa realidade provoca perplexidade e suscita uma ampla produção científica para superação das estruturas que causam a desigualdade social.

Entretanto, tal superação envolve tempo para construção e implementação de um novo paradigma civilizatório, pois sob o paradigma atual o neoliberalismo estabelece duas classes: os opressores – aqueles que historicamente detêm os meios de produção, aqueles que orquestraram processos de trabalho escravo, colonização, extrativismo, exploração de mão de obra – e os oprimidos – isto é, os que não detêm os meios de produção ou patentes do conhecimento, e que constituem mais de três quartos da humanidade.

Nesse paradigma da velha ordem, aos oprimidos restam somente as tentativas de sobrevivência e o tensionamento do Estado para efetivação de seus direitos. Já os opressores, para manterem seu *status quo*, valem-se de mecanismos para desumanização dos oprimidos, como descrito anteriormente.

Na perspectiva freiriana, a relação de subjugação do outro também ocorre entre os oprimidos, quando o sonho do oprimido é se tornar opressor. Na nossa história e cultura se enraíza subjetivamente o arquétipo do capitão do mato – escravo ou alforriado na condição de capataz da fazenda, ele tinha como uma das atribuições capturar e torturar os escravos que fugiam; escravos livres – que tinham como bens outros escravos e ou ter o padrão de vida da monarquia, da oligarquia, hoje se espelham em pessoas famosas, midiáticos, esportistas ou famílias de grande poder aquisitivo. Desse modo, é preciso que o oprimido e o opressor dentro do oprimido se libertem, superando a desumanização.

O processo de opressão internalizado historicamente na cultura dos povos torna por vezes o próprio oprimido responsável pela sua condição de pobreza. Esse deslocamento de responsabilidade, culpando o próprio sujeito pela sua condição e falta de capacidade de ascender socialmente, só virá a ser superado por meio da revolução cultural, de acordo com Freire (2015) e Dussel (1977), em que os opressores criaram e ainda criam mecanismo para sustentar a “cultura do silêncio” e o “medo da liberdade”, já que

Nunca houve, aqui, um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente. (RIBEIRO, 1995, p. 446).

A desigualdade produz novos tipos de relação extremamente complicados. Para a superação dessas relações, na Alemanha e em outros países da Europa, constituiu-se o que ficou conhecido por Educação Social, com a intenção de integrar as pessoas que estavam na velha ordem social à nova ordem social.

Sendo assim, elementos da antiga e da nova ordem social tornaram-se o campo situacional do educador social. Compreender tal campo permite ao educador criar e recriar propostas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais para, junto aos educandos, dar respostas libertárias. Nesse sentido, na próxima seção será apresentada uma breve reflexão conceitual sobre a nova ordem social, com base no Estado Democrático, nos Direitos Humanos e na cidadania, contribuindo para a formação de novos homens e novas mulheres que rompam com os resquícios da antiga ordem social.

3.2 A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA, DOS DIREITOS HUMANOS E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A Educação Social se estabeleceu e se estabelece tão-somente em um Estado Democrático de Direito, que se situa no alvorecer de uma nova ordem social, mas necessita, para isso, formar novos sujeitos que rompam com a velha ordem social e construam um novo paradigma a partir do direito e do exercício de uma nova cidadania, os quais irão estabelecer, para além do campo teórico, novas relações civilizatórias e novo projeto societário, daí a importância da contribuição do educador social.

Abarca-se a ideia de que a nova ordem social parte dos direitos humanos, das políticas públicas emancipatórias que tentam implantar um Estado de Bem-Estar Social, de justiça social, um modelo econômico que se coloque a serviço da vida. “O novo Estado de bem-estar é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação ativa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar”. (SANTOS, 2008, p. 375). Assim, o trabalho do educador social em diferentes áreas profissionais se faz extremamente estratégico para que se aprenda a lidar com as alternativas democráticas frente à

[...] proliferação de espaços privados ratificados pela participação estatal ao serviço dos fascismos sociais. A nova luta democrática, enquanto por uma democracia redistributiva, é uma luta antifascista do final do século não tem de assumir as formas que assumiu a anterior, contra o fascismo (e, em muitos casos, contra a matriz colonial), do Estado. Mas também não pode limitar-se às formas de luta democrática que se consagraram no Estado Democrático que emergiu dos escombros deste fascismo. Estamos, pois, na iminência de criar novas constelações de lutas democráticas que tornem possíveis mais e mais

amplas deliberações democráticas sobre os aspectos cada vez mais direcionados da sociabilidade. É neste sentido que tenho vindo a definir socialismo como democracia sem fim. (SANTOS, 2008, p. 374).

Arendt (2004) fez uma crítica à modernidade e ao Estado de Bem-Estar Social, afirmando que o exercício político havia atingido seu máximo grau de obscurecimento frente ao terror totalitário; posteriormente a política transformou-se em burocratização das necessidades sociais. O Estado tendem a se restringir a função de mercado de trocas, destinado à manutenção das necessidades, devendo ser tensionado por meio da “[...] participação dos cidadãos no governo, qualquer que seja a forma, [que] só é tida como necessária para a liberdade porque o Estado, que necessariamente precisa dispor de meios de força, precisa ser controlado pelos governados no exercício dessa força [...]”. (ARENDR, 2002, p. 31).

Nesse sentido, o educador social precisa compreender alguns conceitos como: Estado Democrático, direitos humanos e o exercício da cidadania para qualificar a ação-reflexão-ação de modo a tensionar os poderes federativos – Executivo, Legislativo e Judiciário.

Muito se evoluiu desde o primeiro conceito de Estado formulado pelos gregos antigos, em que só o cidadão, isto é, o homem livre, poderia decidir sobre os caminhos da sociedade. Entretanto, depois de tantas transformações sociais, revoluções e direitos conquistados, ainda ocorrem constantes desrespeitos às conquistas de determinados grupos sociais – negros, pobres, mulheres, trabalhadores, povos tradicionais, camponeses, crianças, adolescentes, jovens, desempregados, desalentados, homossexuais, minorias religiosas etc. –, demonstrando que o conceito atual de Estado não tem dado resposta às reivindicações desses grupos e passa a responder tão-somente aos interesses do capital, que coniventemente faz concessões.

Alguns pensadores, veem a importância do Estado para garantir a segurança da vida – Hobbes; garantir a propriedade – Locke, ou ainda como meio para se chegar ao socialismo por via eleitoral – Marx.

A partir das reflexões de Hobbes (1979), o Estado não seria suficiente para instituir um novo paradigma societário, já que ele visa apenas o controle das paixões e a proteção dos indivíduos de sua própria natureza: “[...] o homem é o lobo do homem”. (HOBBS, 1979 p. 16). Contudo, com o advento do Estado Democrático institui-se a possibilidade do contraditório, permitindo fortalecer as organizações populares e assim garantir formas para se alcançar a justiça social. Para alguns, esse modelo de Estado

[...] possui um caráter subversivo, porque evidencia os conflitos sociais e possibilita a construção de canais para equacioná-los. Ela aparece como uma via de mão dupla entre o poder público e a sociedade civil e deve ser compreendida no cerne das relações sociais. O fluxo das tensões, as

contradições, os conflitos e a participação são o motor das transformações que se operam na cidade. Este contexto permite compreender que a municipalização das políticas sociais extravasa reducionismos jurídicos e burocráticos que a definem no limite das atribuições, competências e responsabilidades. Ela vai além dos trâmites burocráticos, por ser uma estratégia de democratização das coisas públicas. (SOUZA NETO, 2011, p. 172).

De acordo com os marxistas, o Estado está a serviço do capitalismo, mas há meios de subvertê-lo na medida em que ele se apresenta como instrumento da burguesia que cria condições para que a classe trabalhadora se organize. “Nesta relação dialética, o operário se descobre à medida que se relaciona com a burguesia [...]” (SOUZA NETO, 2011, p. 31) e passa a tomar consciência da sua realidade e a se organizar para exigir melhores condições de vida.

Compreende-se Estado Democrático de Direito como o exercício ininterrupto do poder de escolha, da justiça, e dessa forma assegurando a dignidade humana, a liberdade, as condições para o exercício da cidadania.

No parágrafo único do artigo primeiro da Constituição atual destaca-se: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Portanto, o poder não é de um único indivíduo ou grupo, pelo contrário, ele é popular, participativo e representativo, e a Constituição representa os anseios e demandas de diferentes grupos da sociedade. Tais demandas primam por assegurar os Direitos Humanos.

O Estado não é uma entidade, empresa, personagem mitológico; representa uma das instituições humanas: se ele passa a responder aos interesses do capital é porque homens e mulheres são afetados pelo sistema capitalista, que por sua vez afeta as instituições. Dessa forma o “[...] sistema capitalista se produz e reproduz economicamente a uma escala cada vez mais alargada, também, no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens”. (LUKÁCS, 1989, p. 108).

O capitalismo, ao transformar as estruturas, foi capaz de reificar o ser humano de tal forma que afetou sua subjetividade, comportamento, corpos, relações com a natureza e com o transcendente. Mesmo assim, a luta por direitos humanos foi se acentuando nos últimos séculos.

Muitos são os pensadores de matrizes ideológicas distintas que vão dar base para o entendimento dos direitos humanos, tal qual são conhecidos hoje. Entre eles, os contratualistas, Thomas Hobbes com o direito à liberdade natural, John Locke com a formulação dos direitos naturais do ser humano à vida, à liberdade e à propriedade, e Jean-Jacques Rousseau com seus

ideais de soberania do povo, que vão ser a base para a Revolução Francesa, inspirando o direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

Os direitos não surgem simultaneamente, mas em períodos distintos, sempre fruto de tensões sociais e mudanças de paradigmas. Exemplo disso são as chamadas três gerações dos direitos humanos. A primeira geração está ligada ao valor da liberdade, traduzida por meio dos direitos civis e políticos, muito influenciada pelo contexto do final do século XVIII, mais precisamente, pela independência dos Estados Unidos e criação de sua constituição, em 1787, e pela Revolução Francesa, em 1789. A segunda geração está ligada ao valor da igualdade, e se manifesta nos direitos sociais, econômicos e culturais. Os direitos humanos de segunda geração surgem após a Primeira Guerra Mundial, quando começa a se fortalecer a concepção de Estado de Bem-Estar Social. Já a terceira geração está relacionada aos valores de fraternidade: são os direitos difusos e coletivos, como o meio ambiente ou ainda a autodeterminação dos povos, a partir da década de 1960.

Os conflitos bélicos do século XX significaram a ruptura com os direitos humanos; com seu término, uma resposta mundial aos povos se fazia necessária frente às atrocidades e aos horrores cometidos. O pós-guerra deveria representar, tanto no campo simbólico como no campo prático, a reconstrução da humanidade. Ao menos essa foi a utopia ao se constituir, em 1945, a ONU, que em sua Carta das Nações Unidas – documento de fundação da Organização – expressa em seu preâmbulo os ideais e os propósitos dos povos cujos governos se uniram para constituir a ONU e assim marcar o início do novo paradigma societário, tendo como gesto concreto, após muitas discussões, consensos e dissensos, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tem início, então, a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção das pessoas.

Atualmente, compõem a ONU 193 países, todos signatários da Declaração, dentre eles o Brasil. Contudo, após 70 anos de sua promulgação, o maior desafio é a sua efetivação como uma prioridade e responsabilidade da comunidade internacional.

Muitos juristas, sociólogos, filósofos e cientistas políticos consideraram os Direitos Humanos uma das promessas para um projeto de nova sociedade; o pós-guerra abandonaria a barbárie para reconstituir as relações humanizadoras; decerto que estabelecer um novo paradigma leva tempo, esforço e tomada de consciência. Porém, o que ocorreu foi a Guerra Fria e outros conflitos bélicos que ainda perduram, ceifando vidas, causando danos irreparáveis.

O discurso do desenvolvimento e de livre mercado representado pelo capitalismo triunfa sobre o socialismo e, para mantê-lo, “[...] tudo seria legítimo, mesmo que fosse necessário

mudar a lei, violar os direitos humanos e conter a democracia e seus pressupostos de liberdade e igualdade”. (VIOLA; PIRES, 2019, p. 27). As autoras complementam: “Essas práticas fizeram crescer os índices de desigualdade, desemprego e violência, enquanto os já frágeis serviços de amparo social entravam em crescente esfacelamento e a estrutura social era submetida a transformações profundas”. (VIOLA; PIRES, 2019, p. 35).

Na década de 1990, a ONU organizou diversas Conferências sobre os Direitos Humanos, na esperança de que, com o fim da guerra-fria, o sonho de resolução dos problemas históricos globais estruturantes pudesse ser alcançado. Segundo Santos, os Direitos Humanos são regidos sob os pilares da regulação social e da emancipação social, sendo o primeiro,

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

Nas últimas décadas a comunidade internacional tem se esforçado para garantir os Direitos Humanos. Entretanto, esses direitos são constantemente destorcidos ou negligenciados; muitas são as causas, sejam históricas ou circunstanciais. De acordo com Arendt (2004), não há perda de direitos, mas há perda de uma comunidade disposta a garantir quaisquer direitos.

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

O que está implicado nessa perda substancial de direitos ou ainda de uma indisposição da comunidade por lutar por direitos, é reflexo da crise da modernidade, e seus efeitos são perceptíveis em quatro dilemas:

[...] em primeiro lugar, os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade parecem cada vez mais divorciados, tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de infinitas escolhas parecerem estar ao nosso alcance; em segundo lugar, a regulação jurídica da vida social alimenta-se de si própria (uma negação dando sempre origem a outra) ao mesmo tempo em que o cidadão, esmagado por um conhecimento jurídico especializado e hermético e pela sobre juridificação da sua vida, parece desarmado do seu bom

senso comum, a forma de conhecimento de que se socorreu a burguesia no séc. XVIII para demonstrar à aristocracia que também sabia pensar. Em terceiro lugar, e como bem aponta Karl-Otto Apel, a modernidade confinou-nos numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais, com a catástrofe nuclear ou ecológica, em que todos, mas ninguém individualizadamente parece poder ser responsabilizado (APEL, 1984). Finalmente, e em quarto lugar a lógica concentracionária e exclusivista da modernidade torna possível negar os valores fundamentais da modernidade através de processos de racionalização legitimados em função da afirmação desses valores e acionados ao seu serviço. (SANTOS, 1988, p. 22).

Para Arendt (2012), os Direitos Humanos não são dados, mas são construídos, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Logo o conceito é sempre mutável, pois parte da ação e interpretação humana ao logo dos movimentos históricos. Porém, ao ressignificar o conceito de Direitos Humanos, não se pode negar suas raízes históricas, filosóficas e jurídicas, bem como a relação prática de aplicabilidade, pois,

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2008, p. 441-442).

Para isso, cabe à teorização emergir da prática de forma ética, que leve em conta as necessidades do desenvolvimento humano e o respeito à natureza. Essa articulação deve ser a base para a construção de um novo processo civilizatório, com base no realismo utópico (cf. WANDERLEY, 2010), uma vez que o conceito de Estado, assim como o de cidadania, estão a todo tempo em transformação, pois os sujeitos no curso da história vão fazendo a leitura de mundo de formas diferentes, de acordo com suas condições e os conflitos de sua época.

Entretanto, tem-se sempre como fio condutor as tramas do capitalismo que privilegia as políticas desenvolvimentistas em decorrência de políticas que coloquem os sujeitos na rota da cidadania e, assim, alimentando crises econômicas, podendo variar na intensidade e na forma com que se manifestam, mas o que é possível constatar são seus efeitos: desemprego, subemprego, trabalho infantil, exploração sexual, crime organizado, dentre outros.

Já no Brasil, o processo de incorporação dos Direitos Humanos tem início a partir da redemocratização, com o advento da CF 88, que se inspira nas convenções e tratados internacionais e nas constituições de países democráticos, além do clamor dos movimentos, organizações sociais e igrejas progressistas que se mobilizaram para a garantia das pautas que emergiram dos grupos articulados; “[...] a ascensão dos direitos é fruto de lutas [...]”

conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos”. (SACHS, 1998, p. 156).

Com a CF 88, passa a prevalecer, ao menos no campo teórico, o paradigma da proteção integral. Mas, como dito anteriormente, a mudança de paradigma não ocorre de uma hora para outra, leva tempo. O que se pode afirmar é que os dois paradigmas coexistem ainda, e cabe ao novo cidadão consolidar o paradigma da proteção integral, por meio de uma matriz libertária latino-americana, voltada à dignidade humana e à prevenção ao sofrimento humano.

Somente na democracia é possível reconhecer o sujeito como detentor de direitos. O sujeito passa a ter rosto, sexo, territorialidade, cultura, crenças etc., e passa-se a proteger todos os sujeitos. E através do direito se constituem as políticas públicas, porém elas não são suficientes, para abolir a desigualdade social e a desumanização.

As políticas públicas no Estado Democrático têm por finalidade a concretização dos direitos fundamentais para assegurar a dignidade humana. Contudo, elas têm se efetivado com morosidade, permeadas por avanços e retrocessos, em razão dos interesses de uma política mais de controle do que de libertação. Seus impactos podem ser evidenciados primeiro na

[...] retenção no processo de expansão/universalização dos direitos sociais; segundo, a forte descontinuidade na oferta de atenções sociais durante a passagem de um governo a outro, resultando num efeito direto de restrição na dinâmica das políticas sociais como políticas de Estado e sua configuração como programas sociais de cada governo; terceiro, como quase consequência desses dois entraves, ocorre a disseminação da residualidade da política social pela prática da focalização de demandas em realidades de incidência extensiva de população com vulnerabilidades; quarto, a onguização da gestão das políticas sociais com descaracterização dos direitos dos usuários; quinto, o caráter transitório e emergencial atribuído às atenções sociais com baixo impacto de resultados, cujo alcance no tempo é restrito ao imediato. (SPOSATI, 2005, p. 1).

As políticas públicas representam uma dualidade entre os interesses do capital e a assistência às necessidades humanas básicas. Nesse sentido, as políticas devem emergir do debate das classes a fim de dar resposta à realidade, caso contrário, as políticas públicas podem causar um mal-estar social, um genocídio silencioso dos grupos mais oprimidos.

[...] a dubiedade que faz delas ora instrumentos de controle e dominação, ora mecanismos de garantia dos direitos sociais da população de baixa renda, por parte do Estado [...] a mesma fábrica do progresso que produz a política de genocídio, possibilita também ao conjunto da classe trabalhadora conquistar e garantir seus direitos sociais. (SOUZA NETO, 2011, p. 64).

Com as políticas públicas estabelecem-se sistemas únicos como o de saúde, de educação, de assistência social e previdenciário, inserindo-se em todos os municípios brasileiros, passando a dar força ao poder local, possibilitando ao cidadão a participação nas decisões, a definição das prioridades para a aplicação dos recursos, a fiscalização do uso dos recursos públicos, a avaliação da eficiência dos resultados e a intervenção nos planos de ação, o que tem contribuído para um novo processo de cidadania, de formação de um novo homem público, para a implantação de uma nova cultura e relações sociais.

A cidadania é um conceito e uma prática em expansão, pois “[...] entre a idealização de uma cidadania plena e a de uma cidadania mais esvaziada existem muitos tipos de cidadania em construção”. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 41). De acordo com Lopes e Souza Neto (2018), a cidadania é produto das manifestações sócio-históricas, protagonizadas por diferentes grupos sociais, que se unem pelos sofrimentos e dramas que os identificam, e sob a mesma bandeira carregam utopias, esperanças e sonhos, tornando um dos exercícios da cidadania o ato de reivindicar, de transformar positivamente a comunidade e os espaços públicos, comprometendo-se com a defesa da vida.

Para Marx (2005), cidadania viria a ser um artifício do capitalismo para administrar a mais-valia, deturpando a luta de classes e fragmentando a organização política. Já para Marshall (1950), a própria ideia de cidadania se dá com um Estado forte, que é instrumento para a conquista dos direitos econômicos e sociais.

Arendt (2012) faz outra interpretação. Define cidadania como potencial de um grupo estar disposto a lutar pelo “direito de ter direitos”, isso é, de ter dignidade, o que os faz se unirem e reivindicarem melhores condições de vida. Em consonância com o pensamento de Arendt, a brasileira Manzini-Covre, constata:

Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: o direito de todos poderem expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna, de ser homem. (MANZINI-COVRE, 1991, p. 9).

A cidadania tem como elementos dinamizadores os direitos civis – conquistados no século XVIII –, políticos – conquistados no século XIX – e sociais – conquistados no século XX –, dando origem a diversos tipos ou níveis da cidadania como: política, social, econômica, civil e intercultural, que se complementam e constituem uma cidadania plena, sendo a

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

Contudo, tais definições ainda não dão conta de abarcar todas as pessoas, como é o caso dos que ficam à “margem” da sociedade, aqueles que não produzem nem consomem, os resíduos de um sistema capitalista desumanizador do ser e das relações que gera as crianças órfãs, pessoas em situação de rua, idosos desamparados, famílias sem trabalho e ou moradia, migrantes, refugiados, vítimas de abuso e exploração sexual, dependentes químicos, encarcerados, dentre outros. Eles existem, resistem e sobrevivem neste Estado Democrático, onde o ordenamento jurídico lhes atribui a condição de sujeito de direitos e cidadãos.

Mas o que de fato isso representa para esses sujeitos oprimidos? A experiência junto a esses grupos permite dizer que subjetivamente e objetivamente representa pouco ou a ilusão de uma vida que virá a ser.

No vai e vem das mudanças sociais e individuais, às vezes aprisionados e instrumentalizados por certos grupos, os direitos traem o próprio sujeito e a história. Na tradição brasileira, direitos humanos e cidadania passam a ser utilizados como instrumentos de defesa de pessoas, classes e elites dominantes, numa inversão de sua lógica.

Por meio de judicialização de processos, ainda hoje se tenta reverter o princípio democrático da defesa da vida, dando a esse processo uma aparência de legalidade, a favor de clientes que financiam a própria violação dos direitos. Essa dinâmica exclui a legitimidade da ética e fortalece a capacidade discursiva. Vence o melhor orador, acompanhado de força econômica e política, o que demonstra a não neutralidade histórica do direito.

Desde a francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na qual a revolução define a cidadania moderna, o conceito se distanciou e se tornou efêmero; o que se tem de fato nessa construção da cidadania são três grupos de homens e mulheres. O primeiro vê o cidadão sob a ótica burguesa, que tem acesso aos bens materiais e culturais; o segundo grupo diz respeito aos “subcidadãos”, alienados e reificados na lógica consumista, os que produzem e consomem a partir dos fetiches, mas não detêm os meios de produção: são a classe trabalhadora; e no terceiro grupo, os “não cidadãos ou os vir a ser cidadãos”, seres humanos vítimas do processo de desumanização e indiferença: são os descartáveis, e nem mesmo o Estado Democrático por meio das políticas públicas é capaz de recolocá-los na rota da

dignidade, cabendo-lhe apenas o assistencialismo, a tutela e ou extermínio silencioso através da política econômica neoliberal.

Interpreta-se que só no Estado Democrático a cultura do direito se torna o regulador da tensão entre os que têm – cidadãos –, os que buscam ter – subcidadãos –, e os renegados – não cidadãos. Só por meio da cultura do direito existe a possibilidade de consolidar a nova ordem social. Sendo a cultura uma chave interpretativa, considerando-se que para Giddens (2005) a sociedade é um sistema de “interrelações” que conecta os sujeitos, a cultura vincula os sujeitos. Dessa forma, “sem cultura não seríamos sequer humanos [...] não teríamos língua em que nos expressar, nenhuma noção de autoconsciência e nossas habilidades de pensar ou raciocinar seriam severamente limitadas”. (GIDDENS, 2011, p. 38). Sendo assim, a cultura do direito se encarna em uma sociedade por meio das legislações nacionais e internacionais e se estabelece na interrelação entre a subjetividade e objetividade das relações humanas.

Mesmo após as revoluções burguesas e com os avanços nos marcos jurídicos internacional e nacional, a ideia de cidadania se tornou distante dos oprimidos, pois esses marcos não foram suficientes para alterar as relações de poder, gerando processos de desigualdade cada vez mais profundos, manifestados em ao menos três formas “[...] a desigualdade política, que se traduz no conceito de dominação; a desigualdade socioeconômica, que se traduz no conceito de exploração; e a desigualdade simbólico-cultural, que se traduz no conceito de alienação”. (SANTOS, 1989, p. 4). Sob os impactos da desigualdade simbólico-cultural encontram-se as lutas sociais, que tendem a um esvaziamento devido à alienação, quando o que deveria prevalecer seria “[...] o valor democrático, a autonomia e a subjetividade”. (SANTOS, 1989, p. 4).

Desde o chamado Consenso de Washington, de 1989, quando economistas de grandes instituições financeiras conjugaram medidas que potencializariam o neoliberalismo, o Estado passa a assumir o caráter empresarial, privatizador, investidor ou devedor de instituições que representam o capital especulativo. Com isso, intensificou-se a precarização das condições objetivas da vida ao priorizar os cortes “[...] nos gastos sociais em detrimento das concessões e financiamentos para o capital transnacional”. (VIOLA; PIRES, 2019, p. 35).

Então, para garantir a cidadania bem como os direitos sob a ótica neoliberal, cabe aos oprimidos tensionar o Estado por vias democráticas, por meio da mobilização da sociedade civil organizada que reivindica, dialoga com seus representantes políticos e propõe políticas públicas que deem respostas aos seus dramas, bem como busca a formação na ação, explorando e fortalecendo a cultura do direito.

Essa cultura do direito possibilitou a criação de Conselhos e Fóruns de Direitos, que propiciam a participação e formação da sociedade civil, dando-se em vários níveis, como nos bairros, distritos, municípios, estados e união. Os conselhos compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que possui um papel fundamental na “promoção” de políticas públicas, “controle” do orçamento público e sua administração e “defesa” dos sujeitos de direitos, o que o torna também um limitador dos poderes arbitrários do Estado.

Um dos exemplos de SGD é o da criança e do adolescente, de acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a partir da resolução nº 113, de 2006. O SGD da criança e do adolescente procura articular vários atores para enfrentar as diversas formas de discriminação, exploração e violência, garantindo dessa forma o pleno desenvolvimento e a dignidade desse grupo etário.

Essa perspectiva, contudo, procura ir além, uma vez que se vê o SGD como um conjunto de ações justapostas, sobrepostas e articuladas, que abrangem as políticas, a construção da subjetividade e as relações intersubjetivas. Nessa correlação, as pessoas se apropriam dos diferentes territórios no cotidiano, assimilam e modificam conteúdos e encontram formas de reagir à dominação e à opressão.

Só é possível falar em cidadania e Direitos Humanos em um Estado plenamente democrático, que vive a cultura do direito através da livre escolha, em que a maioria define por um período determinado a corrente política que administrará e legislará, levando em conta as necessidades coletivas para o desenvolvimento do país, do estado, do município ou ainda, em escalas diferentes, nos conselhos, fóruns, grêmios estudantis, sindicatos, associações, enfim, espaços onde a vida pública de interesse coletivo se estabelece.

Nesse tear entre cidadania, direitos e a construção do Estado Democrático para superação da desigualdade é preciso pensar em uma educação que ajude os sujeitos a concretizarem a nova ordem social, dando resposta a esse contexto de globalização, de modernidade, em uma sociedade cada vez mais urbana e digital, onde se é vítima de um processo de desordem social causado pelo sistema capitalista, em que as pessoas sofrem com a desumanização, reagindo por vezes de forma brutal.

Qual a opção que se acolhe? Continuar a reforçar a dominação e a exploração como base da sociedade ou buscar romper com esse desenho social para tecer uma realidade que leve em conta o desenvolvimento da sociedade, do Estado, do mercado e do sujeito? Essas perguntas emergem no campo do contraditório e da consciência de que se vive numa época em que os

princípios da ética se desvaneceram ou se tornaram um tanto nebulosos, ou foram instrumentalizados a serviço de um mercado absorvente e feroz.

Quais as lições que daí podem ser tiradas para a formação do educador? Os educadores e suas práxis estão ligados a múltiplos campos; não os associar, significa não permitir que as pessoas se protejam das contradições do mundo.

Pobreza, criminalidade, consumo de drogas, abuso sexual, pedofilia, alcoolismo são áreas da política, do direito, mas também da pedagogia social. Na prática da pedagogia social, normalmente não despertam muito interesse. Ao contrário, interessam mais a quem é atingido, a quem é afetado por um desses problemas. Quais são as causas mais imediatas? O que se pode fazer contra esses problemas? O que é questionável num problema social é considerado algo natural, um dado de realidade. Também parece compreensível, natural, que exista para qualquer problema uma instituição e uma profissão e determinadas formas de intervenção. (FICHTNER, 2016, p. 18).

O Brasil é marcado por contrastes, por territórios de inclusão e exclusão, desigualdade socioeconômica, gerando os descartáveis, excluídos, oprimidos, que são desprezados e criminalizados pela sociedade.

Tornam-se necessárias práticas pedagógicas que visem a superação do agir humano imbuído da ótica da velha ordem social, além de influenciar as relações sociais e constituir novos sujeitos a partir da doutrina de proteção integral, com políticas que assegurem os direitos humanos. Daí a necessidade de integrar esse sujeito que assimilou a cultura da velha ordem social com os nascidos já na nova ordem social. Com esse objetivo, foi sendo sistematizada a Educação Social, que concebe uma atuação no campo das relações e do agir humano.

A Educação Social foi-se estabelecendo no Brasil justamente nesse processo de redemocratização, difundida nas práticas cotidianas de educadores em organizações públicas não estatais e em outros espaços não escolares com grupos de sofredores, vítimas do processo de desigualdade, ajudando-os a problematizar seus dramas sociais e exercitando novas experiências e espaços de cidadania. No próximo capítulo tomar-se-á como reflexão o que se compreende por Educação Social, Pedagogia Social e o educador social.

É agindo e refletindo dentro de um contexto das políticas de Direitos Humanos que a Educação Social tem fortalecido o Estado Democrático, os oprimidos, porque se trata de uma educação que tenta chamar a responsabilidade para todos os sujeitos, ajudando tanto o opressor quanto o oprimido a se libertarem, estabelecendo, enfim, uma nova ordem social que tenha a defesa de todas as formas de vida, da dignidade e a convivência familiar e comunitária repactuada, superando todas as formas de desigualdade.

4 O SOCIAL COMO CATEGORIA E CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA

O social é compreendido nesta pesquisa a partir da perspectiva freiriana – fenomenológica e histórico-cultural –, como eixo elementar para o entendimento da Educação e Pedagogia Social. O social é a intersecção que se estabelece entre saberes que emergem da realidade. Dentro dessa filosofia, foi-se desenvolvendo uma nova concepção de Educação no contexto teórico e prático da atividade humana.

A atividade humana como parte da categoria social, abarca uma complexidade de fenômenos universal e particular, plural e singular. Diversos grupos têm-se esforçado por analisar, refletir, interpretar e sistematizar as experiências advindas da realidade, exercício complexo, pois, como já mencionado, a realidade é dinâmica e fruto do movimento histórico.

A educação ao longo da modernidade foi sendo apropriada pelo capital e os interesses de suas instituições internacionais, passando a ter e ser um viés da Economia, do qual se forma o capital humano. Educam-se os sujeitos para produzirem e consumirem em uma lógica predatória e alienante. Educa-se para as competências, habilidades e atitudes necessárias à empregabilidade.

Criar, redescobrir, retomar e reafirmar uma educação que parta das necessidades dos sujeitos excluídos, vítimas da lógica neoliberal cruel, exige uma educação para consciência crítica, cuidadora e criadora, a partir da sua realidade. Entendendo que a educação também tem uma função social “[...] pela qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica”. (GHIRALDELLI, 2006, p. 08).

Desse modo, ao tomar a educação como fenômeno humano que propõe uma forma de ação no que tange a uma visão de possíveis sociedades, ao se constituírem, fornece ao mesmo tempo meios de resistir e existir nessa sociedade até se constituir o que há de vir, pois a educação é uma prática social que tem como efeito conduzir as pessoas a determinado rumo societário.

Por isso, faz-se urgente que a Educação seja compreendida como política pública intersetorial e emancipatória do sujeito. A política pública possui uma dubiedade, e no Brasil ainda se reforçam as políticas de manutenção, de dependência, por mais que o cerne do reordenamento jurídico conceba o contrário. Contudo, as políticas públicas tendem a ajudar o sujeito a resolver seus problemas existenciais, associando uma reflexão crítica de suas condições, ao mesmo tempo em que articula um mecanismo de mobilidade social.

A educação tal qual é concepção corrente, é fruto das diversas sínteses e experiências de sociedades e de períodos da história. Nesse sentido, enquanto projeto societário, a educação deve ser interpretada e problematizada no cerne das contradições sociais. Assim como as sociedades foram se transformando ao longo do curso da História, na medida em que a vida cotidiana se alterou – e ainda se altera –, novas práticas e teorias da educação são formuladas.

Composta por uma variedade de abordagens, a educação passa a ter objetivos que servem a interesses distintos. É preciso compreendê-los em suas variações, pois a educação também é um instrumento político que se manifesta na construção de tipos de agir humano. Logo,

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 2016, p. 108).

Desse modo, as pessoas, ao assumir a educação que abarca a politicidade, passam a avaliar sua aplicabilidade, cabendo a cada grupo constatar em que lugar ela se situa, qual grupo a concebeu, para quem e para que se destina. Uma educação pensada pelo opressor para o oprimido? Uma educação formulada pelos ricos para os pobres? Uma educação pensada pelos oprimidos para oprimir? Uma educação pensada e exercida a partir dos sujeitos envolvidos, conectando prática e teoria que respondam à realidade?

Por essa perspectiva, homens e mulheres inquietos com a realidade sistematizam a Educação Social, organizando uma abordagem pedagógica que se coloca como alternativa para ajudar os sujeitos a responderem, fazerem escolhas ou ainda reagirem de modo construtivo aos problemas sociais a partir das condições objetivas e subjetivas da vida. “Ela coloca a força no caráter emancipatório das práticas da vida cotidiana dos marginalizados, subalternos, da subclasse”. (FICHTNER, 2016, p. 25).

A Educação Social foi se forjando em resposta ao resistir e existir em meio às transformações sociais “[...] das últimas décadas que agravaram as situações precárias dos indivíduos com a consequência das contradições sociais se tornarem mais invisíveis, transformadas em questões de estilo de vida privada”. (FICHTNER, 2016, p. 25).

A Educação Social foi sendo sistematizada no início do século XX, “[...] em sua longa história desenvolveu, sobretudo na Alemanha, na Europa e também nos Estados Unidos, um sistema de metodologias e métodos orientados ao indivíduo, aos grupos de indivíduos e à

comunidade”. (FICHTNER, 2016, p. 18). Reconhecida pelo Estado como uma outra forma de educação, que concebe, parte e atua no campo do agir humano: é no agir humano que se dá o ‘afetamento’, onde eu sou afetado e afeto o outro. Trata-se de uma perspectiva dialética, no campo situacional, ou seja, no campo das relações humanas, onde, todo sujeito afeta e é afetado.

O primeiro elemento que afeta o agir humano são as estruturas sociais, econômicas, culturais e o mundo simbólico. Essas estruturas representam uma dualidade dentro da sociedade capitalista, portanto, contradições entre o discurso e as práticas. Essa lógica contraditória coloca os oprimidos em submissão. Para romper com a submissão, a Educação Social concebe que os sujeitos precisam refletir e agir sobre as estruturas postas, incidindo politicamente na constituição de instituições mais humanizadoras.

O segundo elemento que afeta o agir humano é o protecionismo que anula o sujeito; ele não aprende a lidar com as estruturas e condições que estão constituídas, tornando os sujeitos débeis e alienados. Assim a Educação Social abarca mecanismos pedagógicos para que a pessoa possa lidar com esses processos opressores, por vezes estruturados no percurso histórico.

O século XX, como descrito no capítulo anterior, foi marcado pelo parto de um novo paradigma civilizatório, exigindo para isso a criação de novas formas de educabilidade para se constituir uma cultura que supere as contradições do modelo anterior. Sob esse paradigma, o sujeito passa a agir em um processo de transição de cultura – velha ordem e nova ordem social –. Um dos facilitadores para essa transição e para assegurar a construção da nova ordem social, entende-se ser também a Educação Social, cuja práxis responde aos problemas e tensionamentos que esse processo tem gerado. A práxis na perspectiva freiriana é o movimento de refletir, agir e refletir.

A Educação Social acolhe a práxis como uma proposta pedagógica para toda a humanidade; é um projeto societário que se propõe a discutir as relações humanas nos diversos campos utilizando-se do saber político, socioassistencial, pedagógico, histórico-cultural, jurídico, psicológico, dentre outros.

A tarefa da Educação Social é elaborar e polir formas especialmente delicadas de convívio social. Com a complexidade crescente da vida, o homem entra em relações sociais cada vez mais complexas e diversificadas, e por isso toda a variedade das relações sociais do homem moderno não pode esgotar-se em algumas habilidades ou capacidades antecipadamente preparadas. Perante a educação, coloca-se antes o objetivo de elaborar não um determinado volume de habilidades, mas certas faculdades criadoras para uma orientação social rápida e habilidosa. (VYGOTSKY, 2004, p. 123).

Nesse sentido, Vygotsky (2004) corrobora a perspectiva de que a Educação Social tem como foco o campo relacional, contribuindo na formação da tomada de consciência, que exige: ter consciência de si, ter consciência do outro e ter consciência do mundo, uma consciência que leva para a ação ética.

A tomada de consciência tem como elemento dinamizador a problematização: ao se questionar, o sujeito exercita a reflexão e a investigação sobre sua história, sua vida, sua conduta, repensando sua forma de se relacionar com o outro e com a natureza. Além disso, a conscientização ajuda as pessoas a terem a capacidade de fazer escolhas.

A prática de Educação Social sempre esteve presente no Brasil, seja por meio da educação comunitária, da educação popular e mesmo em práticas do campo da assistência e pastoral. Um exemplo mais convincente de práticas de Educação Social encontra-se no século XIX, nas práticas do Padre José Antônio de Maria Ibiapina¹² – 1806-1883 –, que teve sua vida comprometida com a população do Nordeste, especialmente do Ceará.

Essas práticas de Educação Social vêm sendo forjadas ao longo do último século, porém somente nos anos de 1980 se reúnem as condições objetivas de sistematizá-la por meio da filosofia da libertação – Dussel, pedagogia da libertação – Freire, e da teologia da libertação – Hugo Assmann. Acrescentando-se essas perspectivas teóricas à política de direitos humanos, esse caldo cultural que está presente nas práticas sociais da igreja católica, nas práticas dos movimentos sociais e nas práticas dos povos originários e tradicionais é que afetam os educadores sociais a repensar em estar sempre vigilante nas suas práticas. Desse caso, novamente, encontram-se elementos no BOMPAR.

Com esses teóricos, a Educação Social vem ganhando visibilidade em todo o Brasil, criando as condições para sistematizar uma teoria denominada Pedagogia Social, que se concebe na mesma matriz da educação comunitária e popular, porém, foi-se propagando a partir do processo de redemocratização, em que um numeroso grupo de educadores em espaços não escolares desenvolviam práticas educativas com grupos afetados pelo processo de desigualdade, ajudando-os a problematizar seus dramas sociais, as crises das relações e a luta pela implantação dos direitos, constantemente freados pelos interesses econômicos que vêm coisificando, desumanizando, descartando seres humanos e a biodiversidade.

A Pedagogia Social no Brasil se configura como uma área em expansão. Isso vem-se dando por conta dos marcos legais de defesa, promoção e garantia de direitos, como a CF 88, o ECA, a LOAS, a LDB, entre outros. Esses marcos legais são fruto da articulação de grupos de

¹² Cf. Gilberto Freyre em *Sobrados e mucambos*.

educadores que tensionaram o Estado; porém, esses marcos não são estáticos, estão a todo tempo sendo revisitados, aprimorados ou sofrendo ataques do ponto de vista reducionista.

A Educação Social busca romper com a dicotomia produzida no período da ditadura de ‘educação não-formal’, renegando-a do panteão das múltiplas manifestações em que se expressa o fenômeno educacional. A não-formalidade quase que lhe atribuía uma condição de clandestinidade, delinquência, amadorismo, sendo essa condição adotada predominantemente nos espaços fora da escola.

Curiosamente, os espaços extramuros escolares como as organizações não governamentais (ONGs), movimentos e pastorais adotaram – mesmo que de modo não muito claro, por falta de sistematização, produção acadêmica ou visibilidade – a Educação Social como forma de trabalhar junto aos que por vezes não se ‘enquadram’ aos modelos, regras da escola e demais instituições da sociedade.

Na LDB o artigo 1º diz que “[...] a educação abrange todos os processos formativos que ocorrem na família, no trabalho, no cotidiano, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8), portanto, em todos os espaços de convivência humana, não restringindo a educação apenas a atributo da escola; desse modo, pesquisadores ao longo de diversos congressos científicos internacionais foram desconstruindo o conceito “não-formal” atribuído à Educação Social.

Cabe destacar que a Educação Social não é uma sobreposição, anulação, ou negação da educação escolar e suas diversas abordagens, mas deve ser assumida e compreendida como complementação. Como as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem e apreendem de diversas formas, contextos e por meio de distintas experiências, assim também deve ser o processo de escolarização, em que a educação passa de fato a ser compreendida e exercida de forma a desenvolver o ser em sua integralidade.

Nessa perspectiva, intelectuais orgânicos ligados à Educação Social foram sistematizando, ao longo das últimas décadas, a Pedagogia Social em seus múltiplos campos de atuação junto aos grupos oprimidos, como uma forma de reagir de modo ético às violências do sistema neoliberal.

A pedagogia social privilegia esse campo de ação, de “enfrentamento da pobreza, da marginalização e exclusão de pessoas na sociedade contemporânea, por isso seu conceito dá conta dessa e de outras dimensões sempre aliadas à ideia de trabalho social e de educação para a promoção social”. (CALIMAN, 2008, p. 53).

Sendo assim, a prática pedagógica norteada pela Educação Social visa a superação do agir humano sob a ótica da velha ordem social, além de influenciar as relações sociais e constituir novos sujeitos a partir da doutrina da proteção integral, com políticas que assegurem os direitos humanos. “A pedagogia social busca, na prática e na teoria, possibilidades de fazer visível o que atualmente é invisível, isto é, o social. Sendo assim, clarificar parte substancial do que chamamos problemas sociais seria um passo de aproximação ao social como categoria”. (FICHTNER, 2016, p. 25). Daí a necessidade de integrar esse sujeito que assimilou a cultura da velha ordem social com os nascidos já na nova ordem social.

A Pedagogia Social é a ciência da Educação Social, o guarda-chuva que organiza em torno de si as diferentes sistematizações de princípios, pressupostos, técnicas, métodos e estratégias para articular e fomentar os processos de ensino-aprendizagem.

A pedagogia, como teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais. As pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudoneutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras. Ao contrário, as pedagogias críticas têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação. (GADOTTI, 2012, p. 1).

Princípios da Pedagogia Social vêm sendo adotados por ONGs no exercício do atendimento das políticas públicas, o que vem inspirando educadores sociais a sistematizarem suas experiências nessas organizações. Esse ideário encontra-se nas reflexões de fundo freiriano e na filosofia, pedagogia e teologia da libertação, a exemplo deste pesquisador e da organização participante da pesquisa.

Tome-se, por exemplo, a cidade de São Paulo, que vem tentando implantar novos modelos no campo do atendimento das políticas públicas da assistência social, uma vez que 1.243 serviços são prestados por 354 ONGs, gerindo mensalmente recurso público de R\$ 83.881.589,16, segundo dados abertos da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, base de referência novembro de 2019.¹³ E no campo do atendimento das políticas públicas da educação infantil em 2019 houve 5.286 serviços prestados por cerca de 1.006 organizações, gerindo mensalmente recurso público de R\$ 20.519.401,49.¹⁴ Esse volume de organizações vem aumentando e propagando-se pelo país, apoiadas por seu caráter de execução das políticas públicas de atendimento e de direitos humanos.

¹³ <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/entidades_sociais/index.php?p=3245>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹⁴ <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/ptPT/dataset/parcerias-ed-infantil>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Em São Paulo – território de atuação do BOMPAR –, as ONGs estão intrinsecamente ligadas ao processo histórico em prol de reivindicações sociais. Por exemplo, na década de 1970, diversas organizações foram criadas em função de moradia, melhorias no bairro, saúde, creches e cuidado de crianças e em oposição à doutrina de situação irregular, e passaram a ser entendidas como uma possível ação organizada voltada para o bem público.

Dessa forma, a Pedagogia Social tem sido uma possibilidade para potencializar a mudança de paradigmas da Assistência Social na cidade de São Paulo. Nesse campo, ela reúne condições para a geração de um conhecimento voltado a compreender as tramas da vida cotidiana e as formas de socialização, em outros termos, de convivência humana. É uma ciência prática, dotada de vigor para apoiar o sujeito na descoberta, na criação e na recepção de sentidos, ações que definem sua forma de agir, seu estilo de viver e de pensar.

A Pedagogia Social busca propostas eficazes para incidir na construção de novos modos de relação com o outro e com a natureza; isso é processo de mediação dos conflitos e dramas, assim,

[...] procura responder a perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Ela busca aliviar a exclusão social, tratando dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades, que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da pedagogia social é promover o funcionamento social do indivíduo: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. (FICHTNER, 2016, p. 18).

A Pedagogia Social ao surgir como uma nova concepção pedagógica, numa perspectiva da ontologia do ser social, tem por objetivo a formação para uma convivência humana a partir da doutrina de proteção integral, onde o fazer do educador social, emerge da necessidade de promoção de processos educativos interligados a cidadania, justiça social, e lutas contra-hegemônicas.

“Refletir sobre a construção das práticas sociais pela perspectiva da Pedagogia Social [...] implica a discussão do sentido e da práxis da cultura de direitos” (SOUZA NETO, 2011, p. 233), o que significa uma teoria e prática que repousam sobre os campos da realidade e do ordenamento jurídico. Com relação a isso, como se observa no capítulo anterior, trinta anos de ordenamento ainda não foram suficientes para garantir a dignidade nos termos da lei.

Diante das políticas de direitos humanos, a Educação Social, por meio de experiências da Pedagogia Social, assume um caráter transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa todas as políticas e instituições a serviço da integridade humana e ambiental.

Assim sendo, a Pedagogia Social, articulada com políticas governamentais, pode contribuir para o rompimento do ciclo de exclusão e marginalização e para a promoção do sujeito, do seu meio e da sociedade. Ela procura

[...] oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana [...] A Educação Social não se opõe à educação escolar e nem mesmo à educação não formal. Ela supera essa ambivalência, em vista de oferecer respostas às novas exigências sociais e descobertas. (SOUZA NETO, 2010, p. 35).

A Pedagogia Social caracteriza-se por uma metodologia dialética que valoriza a ação do sujeito. Nesse sentido, não é uma simples técnica, não separa conhecimento e ação, pois uma dimensão ilumina a outra. A Pedagogia Social se funde em um processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da situação, no sentido de interpretá-la e transformá-la. Em síntese:

[...] a metodologia da Pedagogia Social é centrada na pessoa e baseada na proposta de desenvolvimento [...] possibilitando soluções e práticas mais abrangentes a partir do estabelecimento de uma linha mestra entre o que se é, o que se sente e o que se faz, viabilizando o que também poderá vir a ser. Os temas abordados são centrados no desenvolvimento do potencial humano e concebidos a partir das relações e conexões. (GRACIANI, 2014, p. 44).

A Pedagogia Social reúne um conjunto de ideias que afetam os campos da ciência e da prática cotidiana. Esse caldo cultural de uma Pedagogia da Libertação, de uma Filosofia da Libertação, de uma Teologia da Libertação, constitui a matriz da formação latino-americana, conforme constata Dussel (2014), o que pode ser observado no refletir, criar e agir na experiência do BOMPAR, em que sua trajetória histórica o levou a compreender que sua formação e prática estão voltadas para a Pedagogia Social, ao assumir a perspectiva teórica de Vygotsky, Freire e Dussel.

É importante compreender a Educação Social no seu fazer, nas pequenas práticas de justiça, nos acenos de libertação, na organização e exercício das dimensões que versarão sobre as ações dos educadores sociais e a reflexão sobre pressupostos para o desenvolvimento desse profissional.

4.1 A EMERGÊNCIA DO EDUCADOR SOCIAL A PARTIR DOS MÚLTIPLOS GRITOS POR JUSTIÇA

É mister destacar que o ser educador nasce e aparece no campo relacional, é lá que ele forja seu estilo de vida e identidade. O campo de atuação tem um duplo papel: de um lado define quem é, e de outro estabelece os parâmetros para a formação. Neste momento, não querendo criar maniqueísmos, dicotomias e ambiguidades, mas assumir uma posição didática, entre as reflexões sobre o que se compreende por educador social e formação a partir das percepções dos mesmos e sua ampliação nas bases teóricas.

Como já se destacou, o campo relacional produz conhecimento, mas também produz uma profissão. Toda área de conhecimento deve ter um sujeito que exerça uma prática; por exemplo, a Sociologia tem o sociólogo e a Pedagogia Social tem o educador social. Portanto, o ser profissional está intimamente ligado ao campo do saber, que no caso do educador social, se traduz na síntese entre a teoria e a prática; é nesse campo que se transita.

O educador social está comprometido com o bem-estar do sujeito, preocupando-se com a formação dele sob a ótica da Educação Social. É no contato com o outro, com as próprias vulnerabilidades e as de seus pares, que o sujeito encontra terreno para sua atuação e produção de conhecimento. Se para alguns autores é a palavra que cria, para o educador social o conhecimento é criado a partir das experiências, das relações, das lutas, das tentativas de superação da desigualdade.

O trabalho do educador emerge da necessidade em ajudar a estabelecer e mediar novas relações sociais a partir da cultura do direito, na busca pela superação das mazelas produzidas pela velha ordem social. Nesse sentido, os conteúdos vão surgindo a partir da realidade em que ele está inserido, sendo o cotidiano a ‘Caixa de Pandora e o Jardim do Éden’, e é justamente nas alegrias e nas tristezas das pessoas que o educador aprende e apreende a ser tal profissional.

As entrevistas e as respostas dos questionários pelos educadores do BOMPAR nos oferecem múltiplas percepções do que é ser educador social em um período ‘gelatinoso’, em que as práticas democráticas se misturam e se perdem diante das práticas autoritárias. Mas o que importa é pensar como, nesse momento, forjar o nascimento de uma profissão comprometida com o bem-estar do ser humano, da natureza e da sociedade. Suas percepções de ser, fazer e formar-se educador social, encontram como centralidade dois aspectos complementares, o cotidiano e a experiência que ocorre no encontro com o outro.

É no cotidiano que ocorre o exercício do aprender e apreender com as situações. É no pensar com os sujeitos envolvidos que o educador educa e é educado, como observado a seguir:

Eu acho que a gente aprende no dia-a-dia. Você vai convivendo com outras pessoas, o que vai te encantando [...] eu me olho e me vejo como educador social. É eu vir todo dia trabalhar, sempre pensando na criança que eu atendo, nos funcionários e nas famílias. (Entrevistada Flora).

O cotidiano nesta pesquisa é compreendido como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do educador social. Quando ele se permite e vai desenvolvendo os recursos e estratégias para refletir sobre o cotidiano, avalia-se – seus dramas, biografia e crenças –, avalia o seu coletivo – a postura, o compromisso e o alinhamento – e avalia sua prática – abordagens, metodologias, ferramentas e ações. Dessa forma, ele se forma ao formar o outro, ensina ao aprender e, assim, vai qualificando a práxis de seu grupo, partindo sempre da realidade, do contexto socioeconômico, histórico e cultural em que se insere, das necessidades objetivas e subjetivas. Isso conduz o educador a partir da vida que pulsa cotidianamente.

Considera-se a vida cotidiana um “[...] conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1977, p. 19), onde o cotidiano acaba por se constituir na base da história, pois, "a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. (HELLER, 1970, p. 20). É na trama da história que ocorrem as transformações sociais, as lutas de classe, a alienação e a conscientização, a opressão e a libertação.

Ao se analisar o cotidiano e a cotidianidade¹⁵ na perspectiva de Heller, é preciso partir das ações que envolvem as rotinas de cada indivíduo e grupo social – seja no campo da família, no âmbito do trabalho ou na produção artística – em seus processos de objetivação, isto é, a ação humana sobre o objeto para benefício comum. Tal ação deve então ser problematizada, de modo que se possa desvelar aquilo que na rotina da vida se torna oculto, mecanizado e alienante.

A objetivação em si é que está presente no cotidiano do senso comum e é a que cria as condições para vivermos em determinada sociedade com seus costumes, ritos etc. Adquirir e dominar a linguagem materna é uma objetivação em si; portanto, tudo aquilo que nos rodeia e que é transformado para nosso uso é uma objetivação. [...] Explicando melhor: o conjunto das atividades que permitem a reprodução do indivíduo podem ser chamadas como as características da vida cotidiana, porque dizem respeito às

¹⁵ “O conceito de cotidianidade não vem do cotidiano nem o reflete: ele exprime antes de tudo a transformação do cotidiano vista como possível em nome da filosofia. Também não provém da filosofia isolada; ele nasce da filosofia que reflete a não-filosofia, o que é sem dúvida o arremate supremo da sua própria superação!” (LEFEBVRE, 1991, p. 19).

particularidades humana. Essas características expressam a forma como os indivíduos pensam, agem e se relacionam na sociedade, assim classificadas: heterogeneidade, hierarquia, repetição, economicismo, espontaneísmo, probabilística, entonação, precedente, imitação, pragmatismo, analogia, juízos provisórios como preconceito e ultrageneralização. (GUIMARÃES, 2002, p. 12-13).

Para Heller (1987), se nas relações familiares, no trabalho ou ainda na produção artística está a objetivação, a rotina cotidiana, é nesses espaços também que ocorre a criação e a transformação da vida. Para se ter uma melhor compreensão, a autora disserta sobre a família e as mudanças no âmbito do lar, onde a reprodução da vida cotidiana por excelência acontecia primeiro na família, vinculada à configuração familiar burguesa – avós, pai e mãe e filhos –, onde o homem era o provedor do lar e a mulher cuidadora dos afazeres domésticos e da disciplina dos filhos. Contudo, com as conquistas históricas das mulheres, advindas de uma tomada de consciência reivindicando reconhecimento, oportunidades e independência, e com as mudanças do capital e do mundo do trabalho, o que se vê é a

[...] dissolução da família [burguesa]. A casa não é mais o lar, mas um albergue [...] o progresso se fez acompanhar do casamento de curta duração [...] vão se difundindo cada vez mais as relações livres e temporárias [...]. Até as responsabilidades desapareceram. As pessoas, enfim independentes, não as partilham mais: um não é responsável pelo outro e nem pelos filhos [...] privam-se de sua importante função de reproduzir a vida cotidiana da família. (HELLER, 1987, p. 17-19).

Outra dimensão fundamental para Heller é o trabalho; independentemente da função, seja intelectual ou física, as necessidades são em parte supridas por meio da venda do seu saber, do seu tempo, da sua energia física. No trabalho passa-se boa parte da vida, e é nele que se criam redes afetivas, pertencimento a grupos sociais, e onde se faz a leitura da sociedade.

Trabalho é “ganhar o pão”, “ganhar dinheiro”, é uma atividade que deve ser cumprida para poder viver. Finalmente, o pensamento cotidiano entende também por trabalho consumo, gasto. O trabalho não somente deve ser feito, para manter-se com vida, senão que é algo que sistematicamente, dia após dia, dura por um certo período de tempo, pelo qual o trabalho consome e gasta a energia, a capacidade do homem. (HELLER, 1977, p. 122).

A terceira seria a arte, considerada pela autora uma dimensão do não-cotidiano,¹⁶ possibilidades de suspensão temporárias. Por meio da arte é possível imaginar, criar e recriar,

¹⁶ A diferença entre o cotidiano e não cotidiano não constitui em absoluto um fenômeno da alienação por princípio, se não um produto da específica dialética entre reprodução social e individual”. Sobre esta afirmação ver “A heterogeneidade da vida cotidiana”. (Cf. HELLER, 1977, p.93-118).

construir e desconstruir, ressignificando paradigmas, dogmas e preconceitos onde “[...] em determinado tipo de recepção parcial – a recepção iluminadora –, a arte e a filosofia passam a ser funcionalmente equivalentes”. (HELLER 1983, p. 55).

É no cotidiano que a vida humana se estabelece, no espaço familiar, comunitário e institucional, “[...] ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade [...]” (HELLER, 1970, p. 17), homens e mulheres se tornam emissor e receptor de sentimentos, sonhos e frustrações, criando e destruindo, buscando a satisfação egoica ou coletiva.

Na perspectiva de Kosik (1995), o elemento primordial é *Die Sorge* – preocupação com. A preocupação com as necessidades objetivas da vida humana, como alimentação, moradia, segurança, trabalho, dentre outras, que se tornam elementos que movem o agir humano, as atividades que perpassam o cotidiano.

É no cotidiano que ocorrem as conquistas e derrotas, os exercícios de democracia e de absolutismo, de emancipação e submissão; onde o educador social deve se apropriar dessas compreensões e se perceber como agente desse movimento, contribuindo para a “[...] politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1996, p. 45) ou para a manutenção da alienação.

Desse modo é preciso superar o que Kosik chamada de ‘práxis utilitária ou manipulação’, “[...] em que o homem é empregado no sistema das ‘coisas’ já prontas, isto é, dos aparelhos, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A práxis da manipulação transforma os homens em manipuladores e objetos de manipulação” (KOSIK, 1963, p. 64); já Lefebvre (1991) o define como cotidiano banal e ou alienado, e Heller (1977) fala em petrificação das características da vida cotidiana.

A alienação é um dos artifícios na ditadura da cultura capitalista, que “[...] dita a cada indivíduo seu comportamento” (KOSIK, 1995, p. 73), tornando cada sujeito em “alguém-ninguém”, o que contribui para a reificação do ser humano. E esse é um aspecto que também afeta os educadores sociais.

Se no cotidiano ocorre a reificação, isto é, a alienação, o senso comum, a petrificação das relações, é também no cotidiano que se supera esse processo, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Esse processo é definido como a “conexão imediata entre o reflexo da realidade, sua interpretação mental e a prática, com o que conscientemente se insere uma série crescente de mediações entre o pensamento – que assim chega a ser propriamente teórico – e a prática”. (LUKÁCS, 1966, p. 50).

A superação ou “[...] destruição do mundo alienado da cotidianidade, não significa apenas a transformação revolucionária, conquanto forma superior, mas também, como alienação e como modificação existencial, ‘soluções’ em nível individual”. (KOSIK, 1995, p. 77). Se a superação da alienação é a tomada de consciência individual e coletiva, ela ocorre a partir de suas experiências objetivas e subjetivas do cotidiano ou do não-cotidiano, “[...] a verdadeira consciência é um comportamento que busca as conexões objetivas da realidade, sendo também um ato de liberdade [...]”. (HELLER, 1970, p. 105).

Todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade [...] Se a cotidianidade é a característica fenomênica da realidade, a superação da cotidianidade reificada não se processa como salto da cotidianidade à autenticidade, mas como destruição prática do fetichismo da cotidianidade e da história; isto é, como eliminação prática da realidade reificada, tanto nos seus aspectos fenomênicos como na sua essência real. (KOSIK, 1995, p. 73).

Se é necessária a superação do cotidiano reificado, a chave para isso está no próprio cotidiano. Mesmo permeado pela cultura capitalista e suas estruturas opressoras, é possível encontrar aceno para um novo conviver, produzir, consumir e ser humano; essas ricas experiências, precisam ser aprofundadas, publicadas e reivindicadas pelos educadores sociais. Assim, “[...] o cotidiano aparece como espaço onde nossas experiências básicas de vida podem desenvolver em nós necessidades pelas quais estamos dispostos a fazer reivindicações [...]” (HELLER, 1998, p. 53), exercitar a cidadania, a luta pela democracia, pelos Direitos Humanos, e valores como justiça, ética e solidariedade.

É no cotidiano que as pessoas se encontram com o seu sofrimento e o do outro. Talvez se pudesse afirmar que o que define o ser educador social são as suas experiências, que constituem sua biografia na relação com o outro. A experiência extrapola a vivência, quando é sentida de modo objetivo e subjetivo, reflete-se sobre ela e se compreende como ela nos afeta; exemplo disso é descrito pela educadora entrevistada que aprendeu a ser educadora

Fazendo. [...] Os meus dois desafios foram o Fernandinho e o Daniel. Não era muito mais velha que eles, era uma idade próxima. Eu devia ter uns 15 anos, eles deviam ter 11, 12 e eram pessoas revoltadas com o mundo, com as pessoas, agressivos... e a gente se vinculou, porque a gente falava que queria construir um novo processo junto com eles e eles acreditaram. [...] Paulo Freire fala que “o educando, educa o educador”. É uma experiência profunda [...] Foi a partir do acreditar nesse menino que a gente se constituiu como educador. E lembrar também o Antônio Carlos da Costa, que dizia “precisa crer primeiro para depois ver”. Então a gente acreditava nele, e era tanta perda, era tanta falta, que a gente só podia querer ver, não tinha outra opção. Senão, a gente seria mais um que oprimia, que punha para fora [...] e a gente punha

para dentro correndo os riscos de machucar alguém, machucar um educador. Mas a força do amor era maior! (Entrevistada Violeta).

Então é no dia a dia da vida de cada educador ou grupo de educadores que as experiências ocorrem. O sentido de experiência, que aqui se entende, está implicado na reflexão de Benjamin (1985, 1987 e 2013). As experiências são vividas de maneira particular, pois o vivenciado afeta a cada um de forma diferente, seja pelo concreto ou subjetivo, seja por alguma memória ativada pelos sentidos ou ainda a partir dos seus elementos históricos e culturais. A memória “que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Assim as narrativas apresentadas deixam entrever que o educador se descobre no sofrimento, nos questionamentos e gritos que o outro que sofre lhe apresenta. Então, o educando é capaz de educar o educador, da mesma forma que o educador educa o educando. Tudo dependerá da sensibilidade e humildade intelectual.

As experiências humanas dos sujeitos na maioria das vezes são vitais para descobrir e assumir uma profissão e a própria vocação humana. O educador social “[...] vai buscar a sua matéria à experiência, a própria ou as que lhe foram relatadas. E volta a transformar essa matéria em experiência daqueles que o ouvem contar” (BENJAMIN, 2013, p. 152) e ao desvelar as entrevistas na perspectiva freiriana pode-se construir um mosaico que define quem é o educador social.

Conectado aos outros depoimentos o aprender a ser educador não se coaduna apenas com a formação acadêmica, mas com as experiências na prática, em uma relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar.

Eu aprendi fazendo. Foi engraçado isso, porque eu nunca pensei que ia ser uma educadora. Mas acho que já na época da minha faculdade eu tinha essa coisa com a cultura, que ajuda bastante na caminhada da gente na questão da educação popular. Então, quando eu trabalhava com a cultura, era aprender e ensinar, e aprendendo fazendo mesmo. E não tem uma fórmula. Você vai aprendendo na luta, no dia a dia, com quem precisa. Então eu fui aprendendo assim, aprendendo fazendo. (Entrevistada Lis).

No questionário enviado aos educadores do BOMPAR os participantes responderam qual a contribuição que o ensino básico, técnico, superior trouxe para sua atuação como educador. Para 49 participantes, o ensino norteou a prática; já para 35 está relacionado ao conhecimento e desenvolvimento pessoal; para 32, ajudou na fundamentação teórica; 26 deram respostas generalizadas, mas de alguma forma ressaltaram sua importância; 11 disseram que os estudos contribuíram, entretanto, a prática os formou; e para 3 deles, ajudou na visão de mundo.

Assim, o trabalho dos educadores sociais com os grupos vulneráveis é pautado em uma dialética associação prática-formação-prática, pois é na ação que se fornecem experiências criadoras. Nessa perspectiva concebe-se que sua ação, “[...] como fonte permanente de desenvolvimento da ciência, alcança provavelmente na vida cotidiana o grau de objetivação supremo da cotidianidade”. (LUKÁCS, 1966, p. 43).

Só que refletir sobre o aprender no cotidiano demanda prática e uma postura de pesquisa interdisciplinar, pois todo sujeito é produto e produtor do cotidiano, onde “[...] o futuro já se encontra no presente que convida a visitar o passado que nele revive, para um novo retorno ao ponto de partida, como a única forma pela qual o enigma do passado pode ser resolvido ou iluminado [...]”. (BENJAMIN, 1985, p. 153).

No cotidiano, o educador social encontra-se em uma lógica rizomática, implicado a “[...] escovar a história a contrapelo [...]” (BENJAMIM, 1985, p. 225), aprendendo e apreendendo com os movimentos da vida, por vezes não reconhecida ou silenciada nos livros de história, privilegia as narrativas de determinados grupos e interesses que querem se perpetuar no poder.

O cotidiano torna-se produtor e produto do sujeito. É um dos elementos que constitui a práxis do educador social, pois o sujeito se constitui à medida que no cotidiano interage com o outro e com as estruturas. A noção de sujeito compõe as dimensões da subjetividade e da objetividade, presente nas relações afetivas, interações culturais e nas circunstâncias histórica, política e econômica, compreendidas tão-somente na práxis e pela práxis.

A noção de sujeito não é uma categoria que se possa compreender fora das relações sociais e do *modus faciendi* do indivíduo, para evitar o risco de se cair no idealismo ou no empirismo, que acabariam por desvincular a inteireza entre a objetividade e a subjetividade, ou por negar a capacidade de ação do sujeito perante os acontecimentos. (SOUZA NETO, 2011, p. 67).

Cada pessoa é resultado de uma síntese de múltiplas relações, experiências advindas do encontro com o outro. Só existe o sujeito porque ele interage afetando e sendo afetado. Ter clareza sobre isso é o caminho para a tomada de consciência e ação do educador social.

O fato de o sujeito ser afetado pelos indivíduos e estruturas da sociedade pode ser benéfico ou maléfico, em um contexto de modernidade, globalização e migração da cultura urbana para a cultura digital. Esta não se resume a uma questão de tecnologia – entendida aqui como instrumento. Uma cultura digital são novos jeitos de pensar, de refletir, de ser, de agir e de interagir que se tornam diferentes, estabelecem outros procedimentos coletivos que interferem na constituição do sujeito de modo objetivo e subjetivo.

Todo sujeito busca sentido para sua vida. O sujeito dá, recebe e transforma o sentido, e ao tomar consciência desse processo ele ou ela é capaz de ressignificar sua existência. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim, a vida que determina a consciência. [...] neste processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, como apresentam os empiristas ou [...] os idealistas”. (MARX; ENGELS 1980, p. 26). Logo, entre o dinamismo da vida e da história, o sujeito consciente se apropria do cotidiano.

Assim, o cotidiano se torna, por excelência, um terreno de reflexividades capazes de germinar experiências populares que respondam de modo eficaz aos desafios de nossa sociedade, por isso ele é o elemento do qual o educador aprende a ser educador social.

Na tentativa de ir definindo o que é ser educador social, bem como a construção dessa profissão, depois de anos de luta, apresentou-se um projeto de lei que se encontrava – à época da redação desta pesquisa – no Congresso para ser aprovado. Este projeto de lei nº 2.676, de 2019, trata da regulamentação da profissão e estabelece os campos de atuação:

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.¹⁷

Porém, já em 2009, os Educadores Sociais tinham sua atuação incluída na Classificação Brasileira de Ocupações, nº 5153-05, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição: “Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

O educador social exerce um papel propositivo ao desafiar o grupo de educandos a fazer a leitura da realidade, da sua história, por meio de diversos recursos e estratégias, como por

¹⁷ fonte:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=34A3D99A792A789C3642673584BF925B.proposicoesWebExterno1?codteor=1752495&filename=Avulso+-PL+2676/2019>. Acesso em: 03 nov. 2019.

exemplo: esporte, dinâmicas, jogos, rodas de conversa, artesanato, teatro, dança, entre outras. Seu trabalho deve superar as práticas assistencialistas e desenvolver práticas libertadoras. No sentido de preparo para a ação é difícil encontrar um educador pronto, pois exige uma tomada de consciência que vem da experiência, com o tempo e com a formação.

[...] ser educador social é uma responsabilidade [...] não adianta só trabalhar como educador social. É você querer, estar aberto a aceitar ser educador social [...] eu acho que antes de ser educador social a gente tem que estar muito aberto para poder aprender, buscar, a gente também se desprender dos ‘eus’, dos preconceitos dessas muitas barreiras, rompendo com elas, que, querendo ou não, o externo nos coloca, trabalhando muito a questão de valores, aquilo que você pensa. Ser educador social é você romper fronteiras [...]. (Entrevistada Rosa).

Para uma ação efetiva exige-se do educador social uma visão problematizadora da realidade, prática reflexiva, na busca de identificar os fenômenos que geram as violências. Esse é um elemento da ação e formação do educador social, pois ao se ajudar a interpretar e agir sobre esses problemas o educador ajuda o outro, já que essa tarefa necessita de uma consciência de classe e organização para mudança de cultura. Assim o educador deve

(i) detectar e analisar os problemas sociais e suas causas; (ii) agir na orientação e relação institucional; (iii) dialogar com os educandos; (iv) apresentar função reeducativa no sentido mais amplo; (v) organizar e participar da vida cotidiana e comunitária; (vi) animar os grupos comunitários; (vii) promover atividades socioculturais; (viii) formar, informar e orientar a comunidade escolar; (ix) apresentar função docente social; (x) ter função econômica e profissional. (ROMANS, PETRUS, TRILLA 2003, p. 206).

De forma a cruzar com a perspectiva reflexiva de Romans, Petrus e Trilla (2003), foi perguntado a cada respondente do questionário, quais eram suas principais atividades como educador social? As respostas foram identificadas em doze categorias: 41 deram respostas ligadas à garantia de direitos; 34 a práticas sociopedagógicas; 27 a acolhimento; 25 a auxiliar no desenvolvimento; para 14 é formar, orientar e mediar; 13 as relacionaram com cuidar e educar; já para 11 estão relacionadas a participação e mobilização; 09 mencionaram planejar e avaliar; para outros 09 é atender às famílias; 08 mencionaram mediação de conflito; para 07 é educar e para 06 é pastoral.

Tais categorias se correlaciona com as de Romans, Petrus e Trilla (2003), as atividades dos educadores ao se pautarem pela garantia dos direitos, acolhendo o outro em sua inteireza e envolvendo a todos nos projetos que mobiliza os sujeitos à participação consciente.

Além disso, evidenciam a necessidade de planejamentos e avaliações intencionais de modo a ajudar no processo de educabilidade das relações não só entre os pares, mas com a

natureza e as estruturas, auxiliando no desenvolvimento e na convivência das famílias e das comunidades, para que todos sejam capazes de mediar seus conflitos. Encontram-se através do domínio sociopastoral elementos teóricos e práticos para as pessoas agregarem elementos ao sentido de sua existência.

O educador social tem como principal atividade lidar com suas sequelas e com as dos outros; precisa adotar uma postura reflexiva e prática de acolhida, amorosidade, respeito, diálogo, solidariedade, humildade, comprometimento, ética, senso de justiça e indignação. Nesse sentido, perguntou-se aos educadores do BOMPAR quais pessoas utilizam como referencial de sua prática. A seguir, nome e quantidade de autores/pessoas que foram citadas:

Tabela 5 - Pessoas mais citadas pelos educadores como referencial de sua prática

Pessoas e/ou autores que utiliza como referencial de sua prática	Quantidade
Paulo Freire	96
Jean Piaget	42
Lev Vygotsky e Emmi Pikler	35 a 25
Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida e Maria Montessori	De 19 a 16
Henri Wallon e Célestin Freinet	De 12 a 10
Emília Ferreiro; Paulo Fochi; Loris Malaguzzi; Marilda S Lima; Educandos; Reggio Emília; Rubem Alves; Equipe e Mário Sergio Cortella	De 9 a 4
Familiares, Ana Mae Barbosa; Mario Sergio Cortella; Diretora da unidade; Freud; Jussara Holfman; Karl Marx; Marilena Chauí e Winnicott	3
Andreia Alves; Anísio Teixeira; Antônio Carlos Gomes da Costa; Cecília Meireles; Cora Coralina; Dora; Jean Jacques Rousseau; Jesus; João Clemente de Souza Neto; Manoel de Barros; Leandro Alves Lopes; Michel Foucault; Ir. Terezinha; Ir. Marilda; Ir. Lurdinha; Ir. Judith; Ir. Olga; Graciani; Zygmunt Bauman; Bertolt Brecht	2

Fonte: Questionário

Nessa tabela destaca-se a influência de pensadores pioneiros das tendências pedagógicas, mas também de educadores sociais da própria organização. O que chama a atenção é que o próprio grupo de educadores vai legitimando seus pensadores, e ainda os intelectuais que têm ou tiveram relação com a organização.

As pessoas citadas como referencial para a prática do educador, em geral e especialmente no BOMPAR, inspiram os educadores no saber escutar a dor que nasce da sua existência e a dor que vem do clamor do outro. Os gritos – tenho fome, estou abandonado, sou analfabeto, não tenho casa, fui violentado – devem encontrar na práxis do educador respostas, um jeito de descobrir as saídas, em síntese, sua práxis deve descortinar as formas de exploração e de dominação e constituir experiências de justiça e democracia. Nesse sentido, a liberdade

[...] humana fundamental é a de poder viver, muito antes do que decidir viver dessa ou de outra maneira [...] há tempos nos quais é necessário que todos colaborem disciplinadamente, superando o egoísmo aristocrático das antigas classes dominantes [...] para produzir ou fabricar os bens que permitam que todos possam viver humanamente. (DUSSEL, 1999, p. 22).

A atuação do educador social no Brasil é abrangente, mas em sua maioria se aproxima do atendimento das políticas públicas, o que reúne possíveis condições do ser educador social. Esse tema será abordado a partir de suas narrativas,

[...] a arte de narrar, que prospera por muito tempo no âmbito do trabalho das mãos – nos campos, nos mares e depois nas cidades –, é ela mesma uma espécie de forma artesanal da comunicação. O importante para ela não é transmitir o puro “em si” da matéria, como se tratasse de uma informação ou de um relatório. Faz descer à matéria a vida de quem conta, para fazer emergir de novo e a partir dele [...]. (BENJAMIN, 2013, p. 157-158).

Para Benjamim (2013) a arte de narrar as experiências está em extinção ou sob o controle de poucos grupos que se perpetuam no poder. Quando ouvimos, registramos e refletimos as narrativas dos educadores do BOMPAR, evidenciando suas motivações e desafios, reconhecem-se os saberes populares, vitalizadores de novas práxis.

4.2 NARRATIVAS SOBRE AS MOTIVAÇÕES E OS DESAFIOS DE SER EDUCADOR SOCIAL

Analisar as motivações e desafios dos educadores sociais do BOMPAR nos permite ter mais claras as intersecções com as práticas e teorias para fomentar as bases do processo formativo. Responder sobre as motivações desnuda o fazer, pois ajuda a encontrar a resposta para as seguintes perguntas: faço porque acredito? Faço, mas no fundo não estou convencido? Faço por convicção ou nem sei por que faço isso?

Nesse sentido, foi perguntado a cada um dos educadores do BOMPAR, via questionários, por que optaram por se tornarem educadores sociais? As respostas foram organizadas em quatro grupos: são 31 os que veem a profissão com missão, chamado e vocação; 19 por identificação com a área; 45 não optaram, foi a oportunidade que surgiu; e 27 para atuar com os sujeitos.

Analisando as respostas a essa questão, foi possível identificar quatro grupos de respostas: indignar-se com a realidade, optar pela profissão por questões circunstanciais, vocação e politização utilizando a profissão como meio de ajudar a transformar a realidade.

Desse modo constata-se que as respostas tanto no questionário quanto nas entrevistas se correlacionam, e buscou-se refletir a partir das narrativas.

Na primeira, a escolha da profissão está relacionada à indignação com a realidade, isto é, com os dramas humanos, que são seus, de seus pares e dos educandos, surgindo um desejo de transformação da realidade. A Educação Social tem uma proposta de educabilidade que transforma as relações perversas através do movimento dialógico. E com esse desejo de transformar, as pessoas buscam nesta profissão o meio pelo qual se atingem esses objetivos, conforme o depoimento a seguir:

[...] a gente já vem de uma classe mais sofrida, então dentro da gente vai tendo aquele movimento de indignação, dos preconceitos, de vulnerabilidade, de morar na zona leste [...] inclusive depois que eu perdi meu filho em 2013, que era negro, que era jovem, que foi uma situação por ter um tênis, você pensa assim, meu Deus a gente não pode ter nada [...] pobre, negro, morando na zona leste, a gente não pode ser nada [...] Então eu já tinha essa indignação desde quando eu trabalhava com os jovens, defendendo os direitos deles. Eu trabalhava com jovens que naquela época [se dizia que eram] de favela e eu me sentia, assim, que eu era a voz deles. E diante de toda a injustiça, ver a mãe perder todos os seus filhos que iam para o abrigo [...] isso foi mexendo comigo [...] se colocar no lugar do outro, amadurecer para poder ajudar outros [...] deixando sempre claro que eu estou nesse trabalho, que pode contar comigo, desde que esteja dentro dos direitos. Que a gente vai procurar caminhos, né? Que a gente, juntos, possa enfrentar esse preconceito que você está enfrentando, mas que eu faço parte dele. (Entrevistada Tulipa).

Percebe-se, a partir da narrativa da educadora Tulipa, que os dramas afetam o ser humano de formas distintas. Tendem a anestesiar ou provocar reações de inquietação, indignação, que leva a questionar, problematizar e buscar respostas a seus desafios e a dos seus grupos. Não se trata da raiva, ira ou ódio, sentimentos que atingem os afetados, porém, quando se fica somente neles, eles paralisam, alienam, e só provocam mais dor e sofrimento. A inquietação e a indignação nos movem a uma ação propositiva, construtiva, transformadora de modo ético, inquietação e indignação que se formam à medida que tomamos consciência,

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2014, p. 44).

Os dramas humanos reúnem diversos elementos históricos relacionados a uma tênue relação de poder, em que avanços e retrocessos decorrem de constantes disputas, e sua análise requer uma interpretação das diversas correntes de pensamento que perpassam a cultura

brasileira, que se interliga à mundial. Uma delas advém do século XIX, que justifica o atraso no desenvolvimento da sociedade baseado na teoria das raças e do meio, difundida pelos pensadores Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha, que viam na miscigenação da sociedade um fator que impedia o desenvolvimento civilizatório como descreve Lopes (2019). Como solução, a sociedade deveria se ‘embranquecer’, se europeizar, dando início ao processo de imigração de países como Portugal, Espanha, Itália, Alemanha e, posteriormente, da Ásia.

A Sociologia, a Antropologia e a História contemporânea interpretam essa miscigenação como um cruel processo de “desindianização” e “desafricanização” (cf. RIBEIRO, 1995), impactando nas relações, na subjetividade e na cultura dos povos latino-americanos. Tal processo de opressão histórica compromete ainda hoje as relações sociais, causando grande sofrimento. Para Sawaia (2007), o conceito de sofrimento é ético e político entre grupos sociais e indivíduos, e pode ser observado no trato com o outro na intersubjetividade.

Os oprimidos reagem de forma diversa: alguns causam sofrimento ao outro e alguns causam sofrimento a si próprios; isso vem chamando a atenção dos pesquisadores, principalmente pelo alto índice de crianças, adolescentes e jovens que se suicidam, se automutilam e usam drogas. Esse processo vem se acentuado na modernidade, “gerando crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades [...]”. (CANDAU, 2008, p. 46). Os educadores sociais “[...] precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos”. (FREIRE, 2014, p. 67).

A atuação do educador que se colocam junto aos oprimidos, reconhecendo-se um deles, é complexa, exige práticas significativas que contribuam para a formação de um novo sujeito, tanto no campo subjetivo quanto objetivo. Em resumo, um profissional com sensibilidade e com postura de pesquisador, capaz de acompanhar as constantes mudanças históricas.

A segunda resposta sobre as motivações pela escolha da profissão estão centradas nas condições que os levaram a ser educadores, não como primeira opção, mas que no decorrer do trabalho fizeram com que se identificassem com a profissão: curiosidade? Sensibilidade?

[...] com muita curiosidade eu fui me encontrando e entendendo qual seria a minha missão, fui aprendendo a associar o meu processo dentro do pessoal com o profissional, assim eu não consigo desvincular, minha militância com minha vida pessoal, então para mim foi mais ou menos dentro dessa perspectiva. (Entrevistada Jasmim).

Na perspectiva freiriana, como seres humanos não podemos abdicar da capacidade de descoberta, da curiosidade em desvelar os enigmas do mundo “[...] cujo processo ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico. Cada vez mais atento à rigorosidade metódica de sua curiosidade, na sua aproximação aos objetos. Rigorosidade metódica de sua curiosidade de que vai resultando em maior exatidão de seus achados”. (FREIRE, 2014, p. 33-34).

Porém, cada vez mais as pessoas buscam a profissão de educador social como a não prioritária, por motivos diversos, um deles pela pouca exigência de escolaridade, de habilidades e outros pré-requisitos.

O terceiro grupo de respostas revelaram a ótica da vocação, da inspiração pelo testemunho de outros educadores sociais, motivando-os a fazer a escolha pela profissão.

Como eu ficava junto com a minha mãe, uma das lideranças da CEBs e educadora da PAMEN, eu era uma mistura de atendida e voluntária. Mas havia um incentivo para que os adolescentes também colaborassem, porque éramos todos voluntários, e isso foi me vocacionando, fui me inspirando no testemunho de pessoas simples que deram sua vida na defesa da vida. (Entrevistada Violeta).

Não se pode conceber a profissão de educador como algo sacerdotal, escolhido por forças sobrenaturais para cumprir uma missão predeterminada, ou ainda, ter nascido com todas as aptidões para o exercício da profissão. Toda profissão, sem sobra de dúvida, deve ser exercida por interesse e responsabilidade, e as pessoas devem se formar para qualificar sua atuação. Na medida em que encontram novos desafios, respostas cada vez mais complexas se fazem necessárias. A vocação no sentido sacerdotal deixa o trabalhador em certo conformismo com o *status* em que se encontra, quando deve a todo tempo lutar por melhores condições de trabalho e de vida.

Talvez a vocação, para o BOMPAR e demais organizações de matriz libertária, tem como sentido mais amplo o de se comprometer com uma causa, um tipo de ideal, onde o educador busca constantemente motivações, inspirações e encantar-se para a atuação a partir das pioneiras educadoras, e está no rememorar a chave para inspirar o agir, de modo a esperar um futuro diferente. Nesse sentido a ação do educador social, intelectual orgânico, pode adquirir caráter profético.

[...] o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto

e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. A exigência fundamental a que o pensamento profético deve atender [...] é a de que se constitua na intimidade do hoje a partir do qual tenta se exercer. (FREIRE, 2014, p. 136).

Outra motivação apresentada pelos educadores está interligada às anteriores, são os fatos históricos, políticos, culturais e sociais de lutas e tensões, pois

Tem a ver com a nossa contextualização, no sentido de nascer em uma época de muita violação de direitos e que a gente não tinha nem as ferramentas para defender. [...] Depois eu me tornei... na época se chamava monitora [...] e eu era bem novinha, tinha acabado de me formar, tinha 23 anos. E ao mesmo tempo a gente estava em um processo de mobilização do Estatuto da Criança e do Adolescente, tínhamos acabado de conquistar a constituição, então estava muito envolvida nos fóruns. A gente que se vinculou ao primeiro Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente, e por causa desse movimento ao mesmo tempo eu já fui apontada para fazer parte do Conselho Municipal [...] acabei sendo eleita, porque as pessoas se sentiam representadas por esse histórico lá da juventude e depois me tornei a primeira Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente aqui no Brasil, em São Paulo, na gestão do governo da Luiza Erundina [...]. (Entrevistada Violeta).

Tal perspectiva motivacional da escolha da profissão tem a ver com o caráter de politização. O educador social não é um ser passivo; assume-se como sujeito da história, insere-se nos espaços de controle, defesa e garantia do direito, reivindicando condições melhores de vida, “[...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este, sem ação”. (FREIRE, 2017, p. 108). O educador social assume os atributos de anúncio e denúncia,

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. [...] Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano. O importante, penso, é que este ensaio seja em torno de uma ontologia social e histórica. Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como um *a priori* da História. A natureza humana se constitui social e historicamente. Na verdade, não pode faltar ao discurso profético a dimensão da denúncia, o que o reduziria ao discurso da cigana ou ao da cartomante. Implicando a análise crítica do presente e denunciando as transgressões aos valores humanos, o discurso profético anuncia o que poderá vir. Tanto o que poderá vir se retificações forem feitas nas políticas que foram denunciadas, quanto o que pode ocorrer se, pelo contrário, tais políticas se mantiverem. (FREIRE, 2014, 137-138).

Dessa forma o profetismo, deve sair do campo da ideia, da oratória, dos ‘seletos grupos’ e implicar os espaços públicos, as políticas, as relações e as pessoas. Quando o educador se

assume como ser político promove um movimento de denúncia e anúncio, mas, para isso, deve reconhecer as limitações, bem como os desafios.

No cerne do ser educador social, suas ações e motivações, encontram-se muitas dificuldades, obstáculos e contratempos. Apontá-los ajuda a ter elementos para uma formação efetiva, por isso, uma das perguntas no questionário foi a respeito dos desafios de ser educador. Após a tabulação das respostas do questionário foi possível organizá-las em dez categorias: 42 responderam a competências e habilidades de ser educador; 32, a garantia de direitos; 18, às famílias dos educandos; 16 apontaram uma educação transformadora; para 15, a desigualdade social; para outros 15, lidar com emoções; 13 apontaram a empatia; já para 11, foi a desvalorização da carreira; 09 indicaram relacionamento interpessoal e 07, questões conceituais.

As competências e habilidades para as práticas, as estruturas sociais e suas contradições, as emoções e relações, e a valorização da carreira. Para aprofundar esses desafios perguntou-se aos educadores entrevistados que outros desafios apontariam.

A partir dos depoimentos dos entrevistados foi possível organizar as respostas em oito perspectivas que se conectam: formação, coerência, trabalho com as famílias, cultura do silêncio, rede de proteção, burocracia, ativismo e as políticas públicas. A primeira, a formação, será tratada no capítulo a seguir. A segunda tem a ver com a coerência, acreditar no que se faz, diálogo e alinhamento com a equipe de trabalho:

[...] desafio primeiro é sempre acreditar, eu acho que acreditar naquilo que eu faço. Preciso estar coerente com as minhas ações, coerente com meu discurso. Dialogar com as equipes é um desafio, manter constantes reuniões para que possamos entender os desafios internos e externos, manter sempre esse diálogo entre coordenação e educadores é um desafio constante. (Entrevistada Jasmim).

Esse desafio tem sua centralidade no que Freire (2007) diz sobre a corporificação das palavras pelo exemplo, quando o educador faz sem acreditar no que está fazendo, ou ainda a contradição entre pensar-falar-praticar, nem sempre o que penso falo, nem sempre o que falo é o que penso ou ainda o que penso e falo não é o que faço. “Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor [educador social] pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’”. (FREIRE, 2007, p. 34-35).

O trabalho com as famílias em situação de vulnerabilidade, que perpetuam ciclos de violência, alienação e tutela, torna-se mais um desafio. O educador social “[...] que aprende a

falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. (FREIRE, 2007, p. 117). Para os educadores entrevistados:

[...] o processo de trabalho com as famílias, porque cada família possui uma organização, e cada família possui valores, possui a sua essência, E aí nós precisamos ter um equilíbrio ao dialogar com essa família, de forma que nós não passemos a impressão de interferência, de dizer que aquilo ali que proponho é verdade absoluta, por que é o que eu acredito. Mas será a possibilidade de apresentar para as famílias as consequências das ações [...]. (Entrevistada Jasmim).

A cultura do silêncio, isto é, a reificação do ser humano e ‘quase-coisa’ brota de homens e mulheres não serem capazes objetiva e subjetivamente de “[...] dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e ou desvinculada da sua própria cultura”. (OSOWSKI, 2016, p. 101). Devido aos processos históricos de opressão que se estruturam no inconsciente e no cotidiano, a cultura do silêncio torna-se um desafio, pois o educador social ao negar a postura bancária, opressora, precisa ajudar os outros a

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, a dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo [...]. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descobrem que, como homens, já, não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida. (FREIRE, 2015, p. 238).

Outro desafio do educador social é o trabalho em rede e a burocracia, ambas necessárias para resolução dos problemas, mas que por vezes travam os processos, criam morosidades e barreiras, como descreve a Entrevistada Jasmim: “[...] lidar com a rede de apoio que é pra gente uma metodologia, ferramenta, essa rede que nós utilizamos para que ela some com nosso trabalho, mas se torna desafiante [...]”. Acresçam-se a essa relação de defesa da vida os processos burocráticos, já que é através deles que se “[...] assegura o financeiro, porque não vejo outra utilidade. O pior é que o volume às vezes nos prejudica em atuar mais, de forma mais concreta, com a família e com os grupos, esse é outro desafio”. (Entrevistada Jasmim).

Essa falta de sentido e o volume de processos burocráticos gera uma sobrecarga que se origina no Estado, que delega a execução das políticas públicas, passando a ser um agente de controle, vigilância para cumprimento de metas e desempenho quantitativo. Volumes de relatórios raramente recebem por parte das secretarias municipais trato científico, averiguação

qualitativa e propositiva, devolutivas construtivas com o fim de qualificar a intencionalidade das práticas dos educadores sociais, gerando neles o sentimento de ‘por que faço o que faço?’.

Nesse sentido, outro elemento desafiador da prática do educador social, é a rotina alienante e o ativismo. Segundo entrevista “[...] fiquemos muito presos na rotina, a rotina, se fosse mais flexível, talvez fosse algo mais prazeroso, mas ela te coloca numa lógica ativista, alienante [...]”. (Entrevistada Magnólia).

O educador social deve ser um eterno pensante da prática e na prática, para transformá-la, de modo ético, em um movimento dialético. Uma teoria esvaziada da prática ou uma prática sem teoria produz o que Freire (2015) denomina de palavra inautêntica

[...] com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, [...], a reflexão também, se transforma em [...] verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 2015, p. 108).

Outro desafio que se associa à prática não refletida é a cultura do controle, do autoritarismo arraigado, da opressão internalizada no oprimido, que reproduz em escalas menores o efeito da opressão, da verticalização da relação, pois “[...] quando as pessoas estão tendo autonomia, a gente meio que quer podar, adulto para o adulto, como o adulto para a criança. Falamos tanto sobre protagonismo e autonomia, mas fomos educados em uma outra cultura, a cultura do controle”. (Entrevistada Magnólia) Sobre isso, Freire menciona a presença da prescrição mesmo nos educadores sociais.

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (FREIRE, 2015, p. 46).

Para a superação do ativismo, da prescrição e da cultura do silêncio o educador precisa ser um pesquisador, construtor de novas práxis, nesse sentido é que se evidencia outro desafio, como destacado pela educadora entrevistada:

O Roberto da Silva nesse último encontro formativo que a gente teve, ajudou muito na reflexão de que o educador social deve se apropriar da pesquisa, da produção do que ele faz no cotidiano, e ele [deve] de fato conhecer quem são essas pessoas que estão ali no dia a dia fazendo as atividades daquele processo. Então a gente precisaria trabalhar melhor essas ferramentas de diagnóstico, de amostra, do próprio instrumental que registra a vida dessa criança, [...] poucas vezes a gente para, para explicar a esses adolescentes, esses jovens por que ele está nesse atendimento [...], por que ele é um coitado ou prestamos atendimento a que ele tem direito? Ele está sendo atendido porque há uma desigualdade social que faz com que ele esteja nessa situação de vulnerabilidade. Então, acho que falta esse processo de consciência no educador, ele está em um processo mais tecnicista e mecanizado do que intelectual [...]. (Entrevistada Violeta).

Deve fazer parte da práxis do educador social “[...] a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 2007, p. 29). E como educador-pesquisador ajude seu grupo a interpretar, compreender e formular novas práticas que os coloque de forma mais humilde, dialógica, solidária junto aos diversos grupos em situação de vulnerabilidade.

Por fim, os educadores apontaram como desafio as políticas públicas, o cenário político com grupos de alas conservadoras e de extrema direita, fortalecendo discursos fascistas, nazistas, racistas, extrativistas, antidemocráticos, anti-direitos humanos, que reforçam a velha ordem social:

São vários os desafios, porque a gente vive em um governo de retrocessos, numa sociedade que reforça cada vez mais valores do neoliberal, o que é muito difícil. Os meios de comunicação acabam interferindo muito na posição das pessoas, as manipulando [...], logo o nosso maior desafio é a luta por um país em que se possa ter mais oportunidades, mais igualdade para todos [...]. (Entrevistada Lis).

A Educação Social, com sua pedagogia, propõe práticas e teorias como forma de intervir no mundo, de modo a ajudar os sujeitos a ter clareza que precisam “[...] inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”. (FREIRE, 2007, p. 102).

Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível

mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2014, p. 35-36).

Entre os desafios encontram-se similaridades que evidenciaram: ativismo, o volume de demandas, a defasagem dos recursos financeiros, a desvalorização dos profissionais, a morosidade dos encaminhamentos para efetivação dos direitos, o desconhecimento e a incompreensão do funcionamento do SGD e a dificuldade enfrentada pelos atores da rede de proteção no cumprimento de seus papéis.

Nesse quadro de desafios, as propostas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais não encontram eco, fragilizam-se em suas intencionalidades. Desse modo propõe-se, a partir da experiência sistematizada, novas práxis que ajudem a ação-formação-ação dos educadores, a fim de superarem os desafios postos.

Se é no cotidiano que as pessoas procuram equacionar suas vidas, é no cotidiano que o educador social, ao refletir sobre suas práticas, reformula novas práxis. A reflexão lhe permite perceber que é no cotidiano o espaço de produção curricular de sua ação-formação-ação, em que as relações sociais de injustiça, violências e traumas desvelam o conhecido e o desconhecido.

Para compreender o processo formativo do educador social é necessário avançar um pouco mais, e compreender então as práticas na perspectiva dos domínios da Pedagogia Social desenvolvida no BOMPAR. É na prática que o educador se apropria das experiências, isto é, no encontro consigo, com o outro e com as estruturas, em um movimento dialético em que o cotidiano e a cotidianidade, por sua vez, transformam constantemente essas práticas, de modo que elas não são estáticas.

4.3 OS DOMÍNIOS DA AÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

O trabalho do educador social é desafiador, mas requer a superação da visão arquetípica do herói salvador, do educador polivalente, assistencialista, ‘pau para toda obra’, um faz-tudo ou ainda alguém que possua um *mix* de competências de várias profissões – psicólogo, assistente social, nutricionista, conselheiro tutelar, enfermeiro, sociólogo, antropólogo, dentre outros –. O educador social não é polissêmico, tem um campo de ação definido, e o seu processo formativo deve contribuir para uma tomada de consciência a esse respeito.

Os capítulos e seções anteriores trouxeram elementos da teoria e da prática do educador social. Para uma aproximação da formação do educador social a partir da experiência do

BOMPAR, utilizou-se da observação participante para constatar no campo prático desses educadores – o cotidiano – os domínios de sua pedagogicidade.

Nesse aspecto, serão abordados os domínios da Pedagogia Social a partir das observações das atividades dos educadores do BOMPAR, da leitura dos documentos produzidos, correlacionando-os com as teorias da Pedagogia Social, de modo que esta elucide parte da prática, elemento constitutivo do processo formativo.

As relações sociais são complexas, dinâmicas, encobertas por uma rede de sistemas internos e externos, objetivos e subjetivos, históricos e temporais, conectado a várias definições e níveis de comunidade, grupo e/ou classe. Os sujeitos implicados nessas relações de forma consciente constroem e desconstroem, criam e recriam modos de agir sob o mundo, de modo perverso, cruel, opressor, mas também podendo ser amoroso, solidário, fraterno e libertador quando as experiências superam o individualismo.

Pesquisadores de diversas universidades buscaram uma forma de organizar as diferentes práticas dos educadores sociais no Brasil. Sobre isso, um longo e cuidadoso caminho se seguiu entre o 1º e o 6º Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil, onde pesquisadores organizaram tal fundamentação definindo a resignificação do fazer pedagógico em quatro domínios: sociocultural; sociopedagógico; sociopolítico e epistemológico.

Do ponto de vista de subsidiar as práticas de ensino, de pesquisa, de formação, e de elencar as habilidades e competências no campo de trabalho, a ABRAPSocial obteve como consenso um modelo de caracterização das práticas de Educação Social sem que necessitasse recorrer à famigerada Taxinomia dos Objetivos Educacionais (BLOON, 1956), organizando-as em domínios [...]. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 174).

Mas porque o sufixo ‘socio’ diante da palavra pedagógico, cultural, político? Como já mencionado, a Educação e Pedagogia Social tomam como campo de atuação o social, o relacional, tornando este a hermenêutica para conceber o pedagógico – sociopedagógico –, o cultural – sociocultural –; o político – sociopolítico – e o pastoral – sociopastoral.

Assim deve-se analisar e refletir o social mediando múltiplos saberes cujo foco são as novas formas de socialização e atendimento à população em situação de risco, vulnerabilidades, conflito com a lei, desfiliação e *outsiders*.

Compreende-se por domínio o campo do saber, lócus de atuação, categoria, parâmetros, ‘guarda-chuva’ para conceituar o que abarca as múltiplas abordagens, metodologias, estratégias e expressões de atividades.

Os domínios dialogam e se conectam entre si, têm por essência a perspectiva interdisciplinar; logo, cada domínio não se dá ou ocorre de forma isolada e fragmentada. Como a educação e o social são fenômenos complexos, heterogêneos e dinâmicos, suas expressões em domínios seguem a mesma proposição.

Cada domínio tem uma intencionalidade e afeta o sujeito de forma diferente, sendo utilizados de acordo com a realidade apresentada. Os domínios são espaços potencializadores de aprendizagem, de práxis, ritmo, tempo, atitude e postura do educador social.

O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano, expressas por meio dos sentidos, tais como as Artes, a Cultura, a Música, a Dança e o Esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades. Pelas características destas manifestações, tornam-se *locus* privilegiado para a intervenção sociocultural em todos os espaços públicos e privados em que podem acontecer. A intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido [...]. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 284-285).

Não é possível trabalhar com as pessoas sem conhecer seu contexto histórico e sua cultural, pois “[...] a realidade interna e a realidade externa se compõem na experiência de viver”. (Winnicott, 1994, p. 3). Na América Latina e nos demais países colonizados sempre houve apagamentos ou criminalização das manifestações culturais.

Para garantir a superação da antiga ordem social os oprimidos devem recuperar sua cultura; assim, um dos domínios da prática do educador social é o sociocultural, “[...] presente em diversas intervenções se apresentava com a essência da Educação Social, quando observávamos a importância do contexto sociocultural na educação”. (CARO, 2012, p. 64).

Os educadores sociais do BOMPAR, que atuam por meio de atividades laborais, artesanato, contação de história, oficinas de diversos instrumentos musicais, expressões da corporeidade como dança, teatro, capoeira, dentre outras, identificam-se com a proposta sociocultural de resgatar o que foi silenciado, marginalizado e/ou negligenciado, na perspectiva de transmitir o saber do povos tradicionais a outras gerações.

Esse domínio retoma a força da comunidade, através de suas múltiplas criações e expressões. Reforça, valoriza, reconhece e toma para si a identidade coletiva, negligenciada, abafadas pelas ferramentas institucionais dos opressores. “Nesta área é imprescindível um olhar diferenciado para os educandos, e somente a arte e a liberdade de expressão da própria realidade conduzem a uma reflexão e conscientização capazes de mudanças pessoais e, conseqüentemente, sociais”. (SILVA; GARRIDO; CARO; EVANGELISTA, 2012, p. 07).

O sociocultural decorre das manifestações culturais da humanidade que marcam o pensar e o agir humanos. Caride (2005) apresenta a cultura como um meio de analisar o lugar que cada um ocupa na sociedade. Logo, o trabalho desenvolvido pelo educador social através deste domínio promove o senso de coletivo, ao mesmo tempo em que fomenta a criação e a descoberta individual.

O domínio sociocultural, ao evidenciar a comunidade, o coletivo, permite, a milhões de ‘anônimos’ que constroem a história, reconhecimento, já que as manifestações culturais produzidas são por vezes estigmatizadas pela violência, pelas vulnerabilidades e pela pobreza. Parafraseando o texto do evangelista João, capítulo 1, versículo 46: “Pode, porventura, vir coisa boa de Nazaré?”, cabe dizer: ‘pode, porventura, vir cultura da periferia?’.

A cultura elitizada e opressora é o artifício a ser rompido: “[...] ‘revolução cultural’ é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder”. (FREIRE, 2015, p. 214). Tal processo de revolução cultural possibilitará a reconstituição da autoestima dos oprimidos, também apontada por Dussel “[...] da cultura revolucionária libertadora surgirá uma nova cultura mundial, alternativa, muito mais rica do que a atual cultura imperial”. (1977, p. 102).

Porém, o sistema produzido pelos opressores cria o que Freire (2015) denomina cultura do silêncio, o medo da liberdade presente no oprimido, introjeção pelos castigos históricos. Assim, conclui-se a “[...] importância da animação sociocultural como modelo e metodologia de intervenção social e comunitária [...]” (CARO, 2012, p. 65) no contexto da Pedagogia Social, buscando, resgatar o mundo simbólico da cultura popular dos povos latino-americanos.

O segundo domínio é o sociopedagógico, que tem área de desenvolvimento e formação “[...] a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 285) a partir de “[...] processos sociais que requerem o exercício de direitos individuais, sociais e políticos como expressão dos Direitos Humanos da cidadania”. (SILVA; SOUZA NETO; GRACIANI, 2017, p. 15). Acredita-se que a mediação sociopedagógica

[...] tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social. Por suas características, são *locus* privilegiado para a intervenção sociopedagógica os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também são consideradas a Rua, a família e a empresa. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 285)

Este domínio expressa-se no efetivo atendimento que o BOMPAR presta aos educandos e seus familiares, passando pelo fortalecimento dos vínculos entre o educando e a família e os elos com sua comunidade de origem. Ressalta-se que esta dimensão contribui para refletir sobre a prática e aperfeiçoá-la no campo do atendimento.

As atividades desenvolvidas com crianças, adolescentes e jovens, vítimas de diversas formas de violência e vulnerabilidades, adultos em situação de rua e ou drogadição, refugiados e idosos incluem propostas lúdicas, recreativas, oficinas, dinâmicas, rodas de conversa, palestras, passeios, trocas intergeracionais, dentre outras, que ajudam a desenvolver os temas transversais como cidadania, meio ambiente, sexualidade e afetividade, ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho e outros temas geradores da vida cotidiana.

O tema gerador brota do centro de interesse dos educandos, do educador e da situação, que passa a ser o eixo condutor das atividades, logo, do PPP, do plano de ação e de outros instrumentais de organização da proposta sociopedagógica.

A partir desse prisma, o educador do BOMPAR realiza práticas sociopedagógicas de acompanhamento às famílias por meio de grupos de orientação e apoio, oficinas de convivência, artesanais e de valores, encontros, palestras informativas e formativas, facilitação no acesso e inserção das famílias nos projetos, benefícios e serviços da rede de proteção. Nomenclaturas como socioeducativo e socioassistencial se aproximam desse domínio, pois seu campo vincula-se ao numeroso grupo de equipamentos, serviços e atendimento das políticas públicas da assistência social. Sob esse domínio também estão as propostas do campo relacional, da convivência, da interação. Projetos que ajudam os sujeitos a se compreenderem, compreenderem o outro e juntos aprendem a solucionar os conflitos.

Outro domínio é o sociopolítico, em que o educando e o educador aprendem a articular, mobilizar a comunidade, em prol da defesa da vida, da justiça social e da garantia dos direitos. Associados aos domínios anteriores, contribui para o exercício de experiências democráticas, participativas e de cidadania.

O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. Tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito. Por suas características, a intervenção sociopolítica tem como *locus* privilegiado os grêmios estudantis, associações de pais e mestres (APM), conselhos de escola, associações de moradores, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações não-

governamentais, sindicatos, partidos políticos, políticas públicas e sociais. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 285).

O educador, ao trabalhar com o domínio sociopolítico, deve ter sua trajetória fincada em experiências democráticas e libertárias. No BOMPAR o educador contribui para o fortalecimento da rede local de militantes na defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens; compõe, demanda e mobiliza setores sociais, fóruns e conselhos no intuito de denunciar as violações e propor políticas que gerem vida nos territórios.

Neste campo percebe-se a articulação do educando, do educador e da organização. Essa articulação cria um ambiente fértil para o engajamento político na transformação de si, do outro, da comunidade, das instituições e das arenas públicas. Verifica-se, na participação e nos afetamentos do BOMPAR nos conselhos e nas conferências em âmbito municipal, estadual e federal, que em geral há participação dos educandos, educadores e da organização.

Este domínio, ao promover a participação e construção de projetos coletivos, tende a levar ao engajamento, ao compromisso social, aglutinando as pessoas dispostas a lutar pelos seus direitos e melhores condições de vida. Aprendem-se os mecanismos de denúncia das violações de direito, legislações da doutrina de proteção integral, tramas e jogos de interesse dos diversos grupos e correntes ideológicas, necessitando chegar a um consenso, ceder ou ainda não abrir mão de determinados objetivos, exercitando o poder reivindicatório, que inicia com o diálogo entre os pares e com os outros grupos, diagnóstico da realidade, análise de conjuntura, formulação de propostas, dentre outros.

Ninguém nasce sabendo ou aprende esses processos na escola, mesmo que algumas valorizem o exercício da cidadania através dos grêmios estudantis e de uma gestão democrática. O compromisso, a solidariedade, a justiça e a ética são práticas que para além do teórico; devem ser experimentadas, encarnadas no cotidiano. “É necessário que o conjunto da classe trabalhadora se organize para fazer eco aos projetos políticos, fazer valer junto ao Estado seus interesses, o que dependerá de sua maturidade ideológica e de sua consciência de classe”. (LUKÁCS, 1989, p. 160).

Por vezes, na observação das atividades dos educadores, um assunto, ao surgir na roda de conversa, tornava-se o tema do projeto do mês, desencadeando um estudo, formulação de proposta e atividades de campo, seja nos espaços de controle social, seja no chamar a atenção da comunidade para adesão à causa, e na conclusão da atividade surgia um desânimo, decepção ou frustração por não se ter atingido o resultado esperado. Tais sentimentos e experiências se tornavam mais insumos reflexivos do educador, que começava a trabalhar os avanços e limites da construção da cultura dos direitos, o paradigma preconizado no ECA, LOAS, LDB e CF 88.

Não obstante, ao se trabalhar este domínio faz-se necessário refletir por meio da História, da Sociologia e da Filosofia, dentre outras áreas que ajudem a fazer leitura do movimento da história e da cultura, em que a opressão e a resistência estão a todo tempo se relacionando, ajudando na tomada de consciência que leva à ação ética. Ao educador e educando “[...] que adquire consciência de sua realidade, só resta organizar-se e lutar em sua defesa. Isto, porém, não ocorre de modo mecanicista”. (MARX; ENGELS, 1980, p. 188). O ambiente pedagógico do BOMPAR cria as condições objetivas para a reprodução e produção de conhecimento, de práticas, de saberes e de uma epistemologia da ‘decolonialidade’.¹⁸ Ao se fazer isso, emerge uma práxis que rompe com o autoritarismo e com as antigas relações, como as baseadas na Doutrina de Situação Irregular.

O quarto domínio é o epistemológico, que visa romper com práticas educativas equivocadas e discriminatórias, da velha ordem social, adotando uma visão de mundo complexa, de modo a superar a visão fragmentada e dualista, para que a pesquisa promova novas práxis. Vincula-se às práticas de registro, observação, reflexão e sistematização do fazer.

O domínio epistemológico tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia. Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu *locus* de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado, até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro. Esta concepção de áreas de atuação configura também linhas de pesquisa para os programas de pós-graduação, subsidia a formação inicial e continuada, direciona melhor as publicações e facilita sobremaneira a seleção de artigos para publicação. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 175).

Acrescente-se à reflexão de Ribas Machado (2014) que uma produção do saber extrapola a universidade, mesmo as instituições de ensino superior que de fato concebem a extensão comunitária, dialogam com o cotidiano e com diferentes atores, oportunizando e valorizando as produções inclusive dos educadores sociais que têm baixa escolaridade. Todos os sujeitos podem e devem aprender a ser pesquisadores, sistematizando suas experiências e de

¹⁸ Decolonialidade é uma epistemologia que rompe com a proposta eurocêntrica colonial, construindo assim uma práxis que visa desconstruir a herança colonial, dentre outros aspectos opressores enraizados socioculturalmente. As obras de Enrique Dussel, Paulo Freire, dentre outros, têm ajudado a sustentar a libertação das amarras e feridas históricas.

seus grupos, construindo novas práxis. O BOMPAR é uma escola que produz uma epistemologia que impacta nos aspectos eclesiológicos e sociológicos da convivência humana.

O BOMPAR, diversas outras organizações públicas não estatais que têm matriz católica e milhares de educadores sociais têm exercitado outro domínio pouco refletido pelos pesquisadores nos congressos de Pedagogia social. Essa prática e teoria do educador social corresponde ao domínio ‘sociopastoral’.

O sociopastoral é compreendido como uma das dimensões que estrutura a caridade, a misericórdia, a solidariedade judaico-cristã, manifestando uma teologia libertária, método pastoral de ver o costumeiro, o que está explícito e implícito no cotidiano. Analisa-se essa realidade, o que leva a assumir um compromisso ético de denúncia das injustiças e anúncio de uma ‘geopolítica humanizadora’.

Segundo a educação interdimensional, a dimensão do *Mythus* é a relação da pessoa com o mistério da vida e da morte, das espiritualidades e seus valores, princípios que influenciam o agir humano. Logo, para conhecer a si mesmo, o mundo natural e o sobrenatural, mulheres e homens não podem valer-se apenas do conhecimento racional, da razão, do *Logos*. Necessitam, abrir-se a outras formas de conhecimento, como também *Pathos* e *Eros*, consideradas as demais dimensões estruturadoras do ser. A modernidade tem cada vez mais provocado um desequilíbrio dessas dimensões, afetando a relação consigo mesmo, a relação com o outro, a relação com a natureza e a relação com a dimensão transcendente da vida.

No domínio sociopastoral, as práticas e metodologias não se assimilam com o doutrinamento, a conversão ou catecismo, mesmo sendo desenvolvida por ONG de matriz cristã católica. O educador social ajuda o educando a descobrir formas de se relacionar com a dimensão transcendente da vida, registra-se uma grande necessidade de sentido existencial.

O educador social, aqui conhecido como agente pastoral, é aquele da parábola do Bom Pastor (cf. Evangelho de João, capítulo 10), é o que vê, enxerga a realidade, escuta, atende o clamor, tem misericórdia, se solidariza, vai em busca do que está à margem.

Os fundamentos deste domínio podem ser encontrados no Evangelho, na Doutrina Social da Igreja, na Filosofia da Libertação, na Psicologia da Libertação, na Pedagogia da Libertação e finalmente na Teologia da Libertação. Esta última tem como eixo condutor as palavras de Jesus ‘para que todos tenham vida, e vida em plenitude e que seja maldita toda forma de violência que nega a vida’.

Inspirado na libertação dos povos latino-americanos e na Teologia da Libertação, Dussel faz reflexões sobre o processo histórico de colonização dos povos latino-americanos e constrói

“uma filosofia hermenêutica da cultura latino-americana” (DUSSEL, 1995, p. 14) por isso, torna-se também base do domínio sociopastoral, já que

[...] a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o “fato” opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem “senhores” de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia em 1492; fato constitutivo que deu origem à Modernidade), Centro-periferia; no plano nacional (elites – massas, burguesia nacional – classe operária e povo); no plano erótico (homem-mulher); no plano pedagógico (cultura imperial, elitista, *versus* cultura periférica, popular etc.); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis). (DUSSEL, 1995, p. 18).

O sociopastoral está vinculado às práticas das Pastorais Sociais e tem como pressuposto o suspiro do oprimido, o grito dos condenados da terra e a crença de que a solidariedade humana pode libertar a humanidade das práticas de exploração e opressão. É nesse cenário que o BOMPAR atua e sobre o qual escreve sua pedagogia.

Assim, a opção do BOMPAR em ter educadores sociais/agentes pastorais é viver a ‘Alegria do Evangelho’, articulando os trabalhos socioculturais, sociopolíticos, sociopedagógicos e epistemológicos na cidade de São Paulo, sempre em consonância com a Doutrina Social da Igreja, que tem em seu cerne a opção preferencial pelo pobre e sua emancipação, em um movimento dialético onde “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 2015, p. 71).

O educador social no BOMPAR tem uma mística profética de anúncio e denúncia, uma mística pastoral que se firma na ação interligada de fé e política, de fé e vida, em busca de justiça social e igualdade para todos e todas. Sua mística contém uma pedagogia e reúne um conjunto de convicções e valores, tais como igualdade, solidariedade e justiça social. Sua ação fundamenta-se em dar ao outro o melhor de si, resgatando no outro autoestima, autovalorização e autoconfiança. É a luta pela vida caracterizada pela indignação, pelo inconformismo; é o jeito de responder ao ‘por que e como faço aquilo que faço?’. É o espírito que mobiliza o educador para a realização do trabalho, que lhe dá significado, entusiasmo e ânimo.

Para tal, faz-se necessária uma atuação orgânica e articulada com as CEBs, pastorais de conjunto, como propõe o Concílio Vaticano II, na interpretação da Doutrina Social da Igreja e das Conferências Episcopais Latino-americanas, a partir da compreensão de que a Igreja é uma rede de comunidades de irmãos e irmãs, cuja ação pastoral se dá de forma articulada.

No BOMPAR o domínio sociopastoral advém da própria constituição da entidade. Alavancado pelo carisma de Dom Luciano e Ir. Judith, a organização se tornou, na Região

Episcopal Belém, espaço de apoio e articulação das pastorais: do Menor, da Juventude, da Criança, do Idoso, do Povo de Rua, do Movimento de Moradia, de Fé e Política, entre outras.

Há décadas esse conjunto de domínios – sociocultural, sociopedagógico, sociopolítico, epistemológico e sociopastoral – tem contribuído para o reconhecimento da biografia, autoestima, projeto de vida, conquista de direitos e melhores condições de vida de educandos, famílias e comunidades, espaço privilegiado do educador social, a partir da análise reflexiva da ação em correlação com a teoria ou ainda da formulação de novas teorias, em um movimento dialético de unidade entre prática e teoria, estabelecendo assim uma práxis.

A partir da observação das atividades dos educadores sociais, pode-se inferir que as práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas, epistemológicas e sociopastorais são ferramentas facilitadoras da concretização dos sonhos e da consciência; não são um bem ou um mal, mas ambos simultaneamente, dependendo da forma como cada educando delas se apropria para equacionar suas necessidades. Nos posicionamentos, sente-se que cada educador social vai se apropriando de sua história e da dos educandos e, criando valores e símbolos, assume uma ética de vida que o leva a mudar. Mas qual o rosto desses educadores? Como são? É o que se verá na próxima seção, pois todo o processo formativo parte da realidade, das pessoas, suas histórias, dramas, crenças e, ao adotar a perspectiva freiriana, assume-se que todos sabem algo, têm algo a ensinar e algo a aprender, processo se inicia no ato de permitir-se o autoconhecimento.

4.4 OS MÚLTIPLOS ROSTOS DOS EDUCADORES SOCIAIS DO BOMPAR

Para compreender a formação em serviço do educador social no BOMPAR e seu desenvolvimento profissional é necessário partir da concepção de quem é esse sujeito e como a entidade o percebe:

São reconhecidos como educadores do BOMPAR todos os profissionais que, de alguma maneira, se relacionam com os educandos e seus familiares. E como todos os espaços que compõem a Entidade são considerados espaços educacionais, é fundamental promover-se a unicidade quanto ao entendimento e à aplicação dos princípios pedagógicos formulados. Ou seja, os comportamentos dos educadores devem sempre, independentemente do contexto, expressar de forma coerente os valores e princípios norteadores das ações socioeducativas. (BOMPAR, 2009, p. 24).

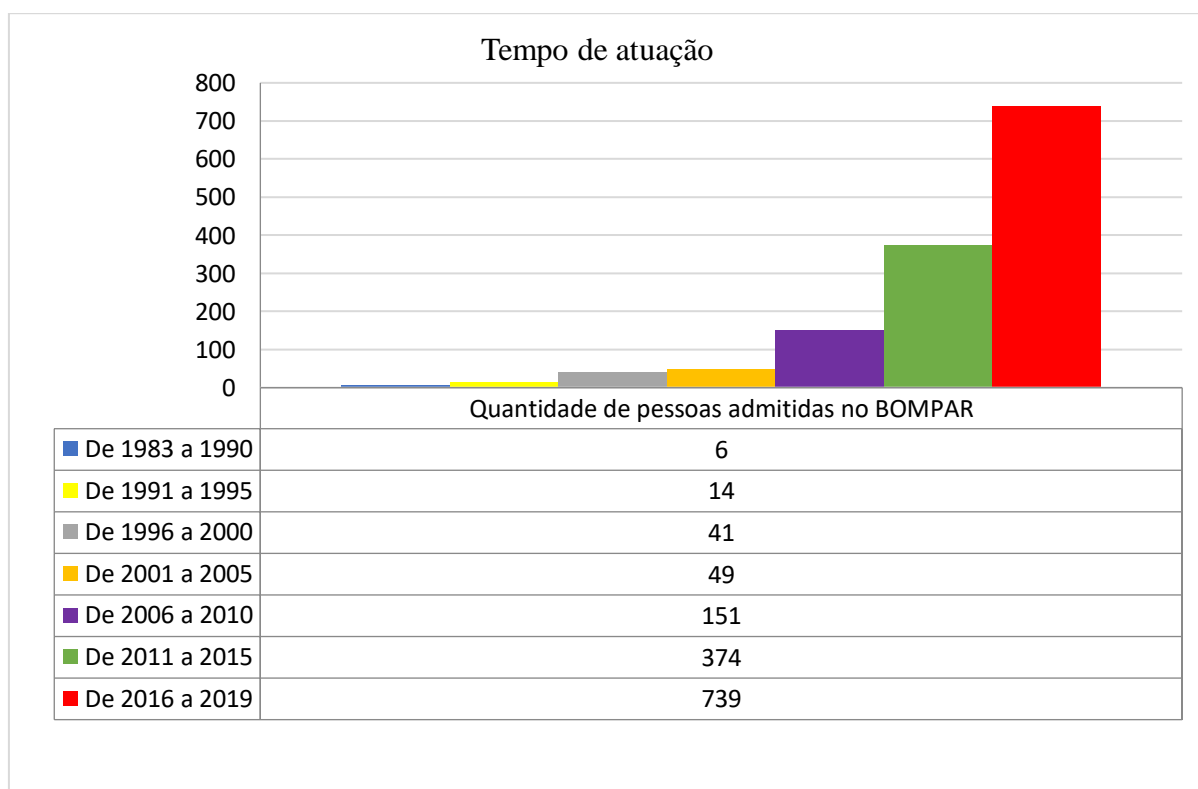
Na tentativa de compreender o processo formativo do educador social é preciso, antes, conhecê-los. Foram analisados alguns dados de seu perfil, informações fornecidas pelo

departamento de Recursos Humanos da organização e as obtidas através dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa – questionário, entrevista e observação.

Até outubro de 2019 o BOMPAR possuía cerca 1.374 educadores – Gráfico 1 –, cujo tempo de atuação na organização se observa a partir das informações fornecidas pelos Recursos Humanos. O registro abrange educadores com alguns dias até 37 anos na ativa, caracterizando três gerações de profissionais.

A primeira geração, que corresponde aos educadores que iniciaram em 1983 a 2000: eram voluntários, vivenciaram os processos dos primeiros convênios, foram educandos, conviveram com os idealizadores e lideranças pastorais e dos movimentos sociais, poucas pessoas com o ensino-superior, na época. A segunda geração, dos dez anos subsequentes – 2001 a 2010 – é de educadores que apresentam práticas e relações comunitárias e pastorais; suas ações se interligam com as dos movimentos sociais, com práticas baseadas no pensamento e testemunho dos idealizadores da organização e sob a perspectiva do reordenamento das políticas públicas. A terceira, de 2011 a 2019, advém de um cenário de tensionamento da ordem social, declínio do governo de centro-esquerda, com políticas de redução da pobreza e ascensão do estado empresarial, burocratização das políticas públicas e a judicialização das relações.

Gráfico 1 - Tempo de atuação no BOMPAR

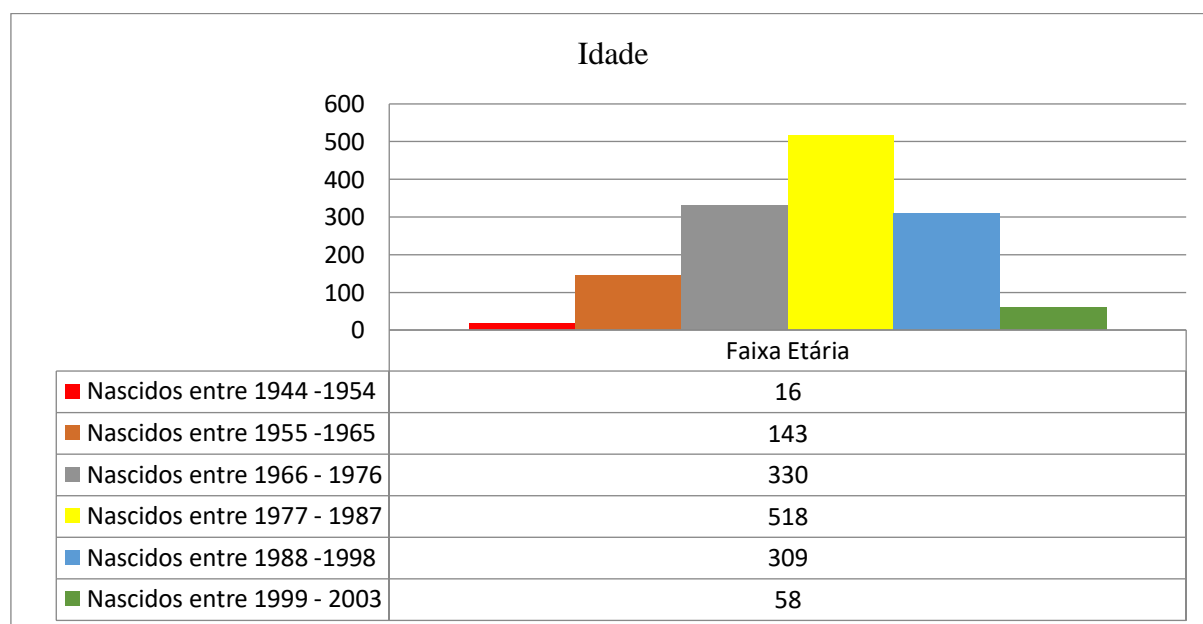


Fonte: Recursos Humanos do BOMPAR (base 1.374 profissionais, outubro/2019).

Ainda sobre o Gráfico 1, pode-se destacar o número elevado de admissões nos últimos quatro anos. De acordo com o departamento de Recursos Humanos, houve apenas a ampliação das equipes do serviço de consultório na rua; as demais contratações foram devidas a desligamentos – por diversas razões, mas provavelmente por falta de identificação com a função –, pelo fato de o projeto de vida dos educadores leva-los a outras oportunidades ou pela desvalorização da carreira, com baixos salários.

Destaca-se, no Gráfico 2, a idade dos profissionais, sendo que 1.157 encontram-se no terceiro, quarto e quinto grupos etários, em que há certa paridade, uma possibilidade de que as gerações dialoguem sobre seus diferentes pontos de vista e enriqueçam o planejamento a partir de experiências e linguagens diversas, como constatado na observação de campo.

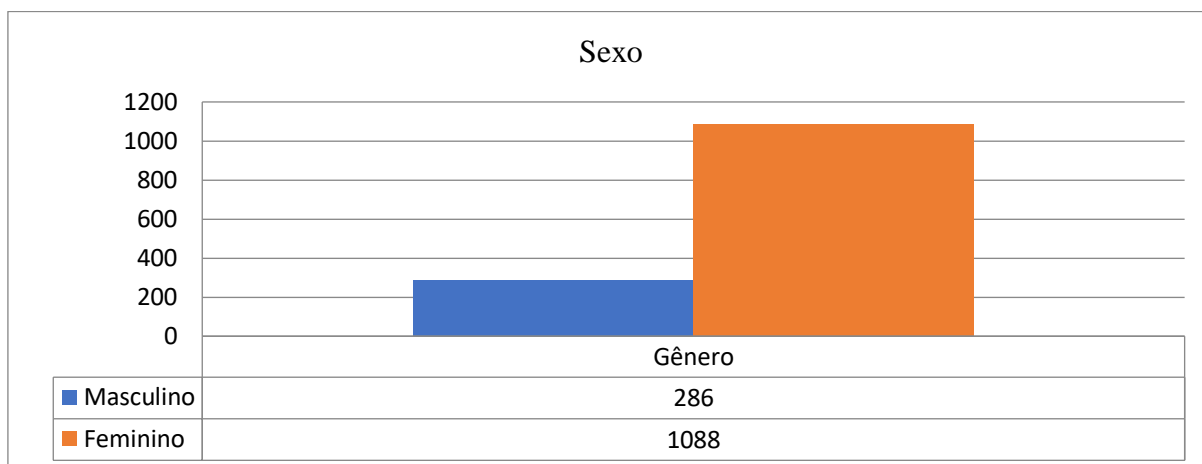
Gráfico 2 - Idade dos educadores sociais do BOMPAR



Fonte: Recursos Humanos do BOMPAR (base 1.374 profissionais, outubro/2019).

O Gráfico 3 suscita uma reflexão sobre a presença maciça de mulheres no atendimento das políticas públicas. No BOMPAR elas equivalem a 80% do grupo. Pode-se correlacionar esse fato ao processo histórico de que na sociedade patriarcal os trabalhos ligados à dimensão do cuidado, do afeto, do amparo e da educação são direcionados para as mulheres, reforçando o arquétipo da mãe. No Brasil, como destacado anteriormente, a assistência social está ligada à ação da Igreja Católica por congregações religiosas, em grande parte femininas, ou pelas damas da sociedade, podendo o fato ter sido reforçado no imaginário *a posteriori*.

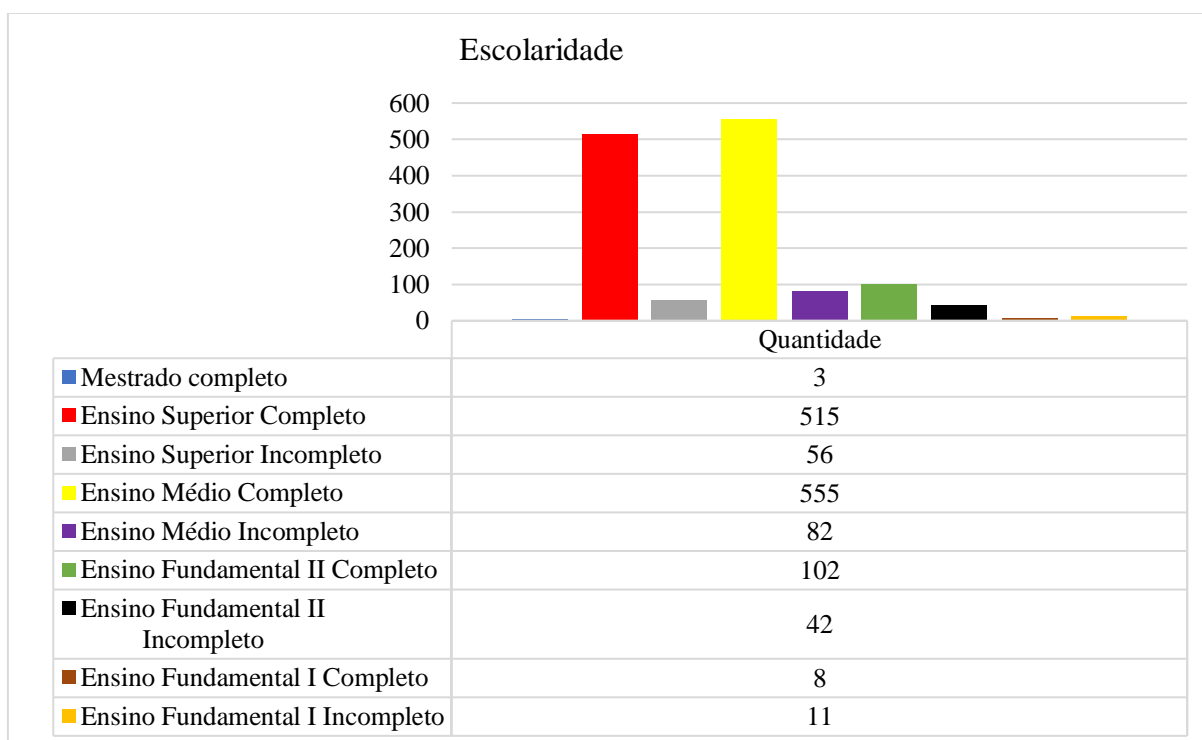
Gráfico 3 - Sexo dos educadores sociais no BOMPAR



Fonte: Recursos Humanos do BOMPAR (base 1.374 profissionais, outubro/2019).

Vê-se, no Gráfico 4, que pouco mais de um terço dos profissionais tem curso superior, completo ou incompleto. Os demais tiveram acesso ao ensino médio, o que levanta a hipótese de que suas práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais advêm de um conhecimento obtido com a prática, a partir de trocas com outros educadores, vivências, experiências de busca pessoal ou de momentos de formação, fato destacado também nos dados obtidos no questionário e nas observações de campo.

Gráfico 4 - Escolaridade dos educadores sociais no BOMPAR

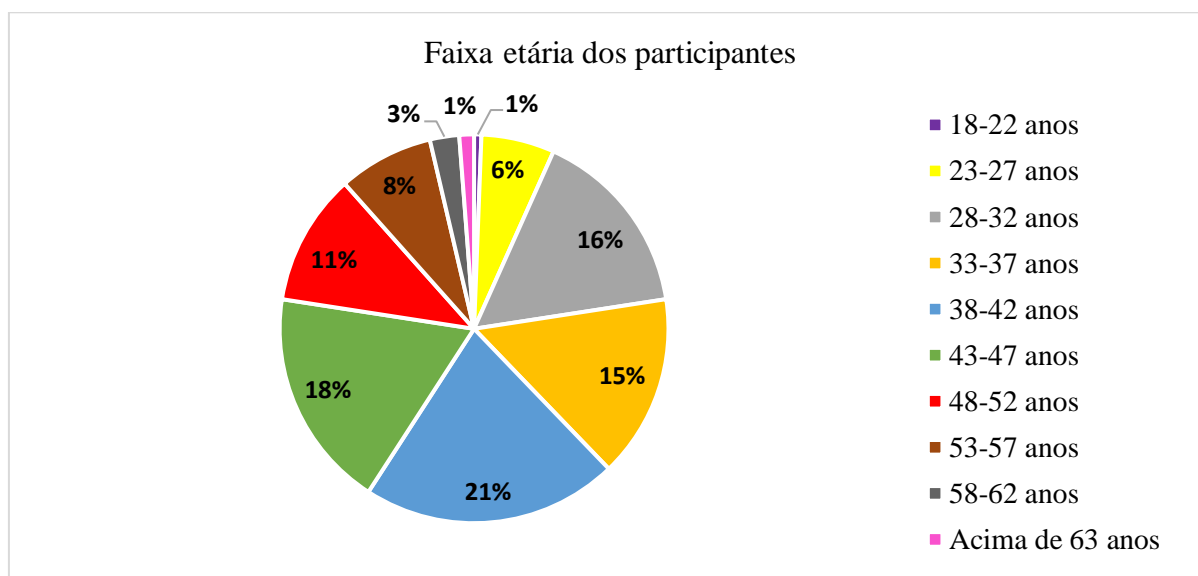


Fonte: Recursos Humanos do BOMPAR (base 1.374 profissionais, outubro/2019).

Em resumo, de acordo com os dados apresentados acima, os educadores do BOMPAR são majoritariamente do sexo feminino, e o maior grupo está na faixa etária estendida de 21 a 53 anos; com relação à escolaridade, a maioria não teve acesso ao ensino superior, sendo que seu conhecimento vem da prática, de experiências de busca pessoal e ou de momentos formativos que auxiliam no desenvolvimento profissional.

Do quadro geral sobre o perfil dos educadores sociais no BOMPAR, foram extraídos os participantes da pesquisa, a partir de convite feito a esses educadores para responderem ao questionário. Obteve-se o retorno de 164 educadores, o que equivale a 12% do quadro de funcionários da organização. A faixa de idade dos participantes ficou bem distribuída nos recortes etários, que variam de 28 a 52 anos, conforme identificado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Faixa etária dos participantes:



Fonte: Questionário

Ainda sobre os educadores que responderam ao questionário, 155 são do sexo feminino e 09 do sexo masculino. Os educadores se autodeclararam 41 pretos, 69 pardos e 54 brancos. Dos 164 participantes, 41 são solteiros, 82 casados, 13 vivem em união estável, 21 são divorciados e 03 viúvos.

Sobre a renda familiar, cerca de 86% das famílias dos profissionais recebem de 1 a 4 salários mínimos, dos quais, 40 participantes recebem até dois salários mínimos e 102 de três a quatro salários mínimos, o que significa que a renda familiar advém exclusivamente de seu trabalho.

Sobre a escolaridade dos participantes, destaca-se como grupo majoritário dentre os que aderiram ao questionário: 112 com ensino superior cursado em universidades particulares, 03 participantes com ensino superior cursado em universidades públicas e ainda 26 com pós-graduação *lato sensu*. Tal volume se justifica pelas funções que os profissionais exercem, tendo como exigência o ensino superior, e curiosamente foi o grupo que mais aderiu ao questionário.

Sobre o tempo de trabalho no BOMPAR, o resultado mostrou-se bem diversificado: 17 têm até um ano na entidade, 42 têm até quatro anos, 32 têm até sete anos, 23 têm até dez anos, 20 têm até quinze anos, 12 até vinte anos e 14 têm acima de vinte e um anos de registro.

Os 164 participantes do questionário trabalham em sua maioria nas Creches/CEIs: ao todo foram 122, seguidos por 27 que trabalham nos CECs, 08 no SAICA, 03 nos CCP/CEDESP, 02 no NCI, 01 no PAI e 01 na Sede Administrativa.

Perguntados se os profissionais já foram transferidos de unidade, 67 responderam que sim, o que equivale a 40% do total dos participantes. Desse total, 47 foram transferidos apenas uma vez; 13, de duas a três vezes; 07 o foram de quatro a cinco vezes e 05, mais de seis vezes.

Perguntados também se já tinham mudado de função/cargo nesse período em que trabalham no BOMPAR, 69 disseram que sim, tendo tido a oportunidade de se tornarem Professores de desenvolvimento infantil (PDI), Assistente Técnico, Coordenador Pedagógico, Gerente/Diretor e Supervisor Pedagógico.

Atualmente os participantes desenvolvem as seguintes funções/cargos: 20 são Diretores/Gerentes I ou II, 25 são Coordenadoras Pedagógicas, Assistentes Técnicos ou Técnicos, 01 é Assistente Social, 19 são Orientadores Socioeducativos, 01 é Cozinheira, 92 são PDI, 02 são Auxiliares de Cozinha, 01 é Operacional, 01 é da Sede administrativa e 02 estão em outras funções, não indicadas.

Mesmo com variações de cargos/funções e escolaridade, perguntou-se aos participantes, independentemente da função que ocupa, como ele/ela se considera dentre quatro itens, podendo sinalizar mais de uma opção; 159 se consideram educadores sociais; 03, educadores populares; 07 se consideram educadores comunitários e 01 assinalou nenhuma das alternativas.

Com relação ao tempo de atuação na área de direitos humanos, 06 começaram agora, 14 têm até dois anos, 27 até cinco anos de atuação, 50 têm até dez anos, 29 de onze a quinze anos, 22 têm até vinte anos na área e 16 acima de vinte e um anos.

Sobre o repertório cultural dos educadores perguntou-se se têm o hábito de leitura, de acessar diferentes espaços culturais e de lazer:

Tabela 6 - Repertório cultural dos educadores

	Sim	Não
Ler livros de literatura	125	39
Ler livros relacionados com sua área de atuação	153	11
Ler jornais e ou revistas	129	35
Ler artigos científicos, dissertações ou teses	68	96
Assistir a filmes, séries e documentários	153	11
Assistir a peças de teatro	96	68
Visitar museus	106	58
Assistir a telejornais	143	21
Ir a feiras literárias, gastronômicas, de artesanatos, dentre outras	109	55
Ir a shows	90	74

Fonte: Questionário

Constatou-se que os educadores participantes da pesquisa têm hábitos de leitura e acessam espaços culturais e de lazer, contudo um item chamou nossa atenção é que apenas cerca de 40% dos educadores faz leitura de artigos científicos, dissertações ou teses. Pode-se especular que isso se dê por uma falta de costume, linguagem difícil ou ainda, má formação inicial, que não suscitou o hábito de consulta e produção.

Ao serem questionados se o educador social precisa fazer articulações para além das que estabelece com seus colegas de trabalho, 136 disseram que sim, 17 consideram que não e 11 responderam talvez.

Aos que responderam sim ou talvez para a questão acima, as respostas assinaladas foram categorizadas em três grupos, sendo: equipamentos públicos, fóruns e pastorais com 31 respostas; 24 foram para comunidade e família; já 14 justificaram a multiplicação de conhecimento. Restaram 64 respostas não categorizadas pela generalização ou por não considerarem a proposta da pergunta.

Por isso, a formação tem de ser elaborada de diversas formas e espaços “[...], pois a gente não se forma em um só lugar. Conversando com você, estou aprendendo, estou achando interessante, então a gente se forma na igreja, na nossa comunidade, a gente se forma na escola, em todos os espaços que geram vivências significativas”. (Entrevistada Lis).

Quanto às percepções da prática do educador a partir das dimensões sociopedagógicas, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral, 151 consideram sua área de ação a pedagógica, 146 a pastoral e 130 a política; e, ainda, evidenciaram ser suas principais atividades como educador social: a garantia de direitos; práticas sociopedagógicas; acolhimento; auxiliar no desenvolvimento; formar, orientar e mediar; cuidar e educar; participação e mobilização; planejar e avaliar; atender às famílias; mediação de conflito; educar e pastoral.

Olhar para alguns dados subsidia e indica possíveis perfis de educadores sociais, essa multiplicidade nos aproxima das biografias, paixões, frustrações, dramas e sonhos nos ajudando a depreender, então, o que seria a formação e como ela contribui para qualificar a prática: ajuda na ampliação de conhecimentos; tem relação com o crescimento e desenvolvimento pessoal e ou profissional; contribui para a reflexão e ajuda na criticidade e conscientização, como evidenciado nos questionários da pesquisa.

Mas esse processo é lento, exige superar também seus próprios limites, dramas, por vezes similares aos dos educandos, associado a uma política pública precária e à desvalorização da profissão. Exige propostas de formação para além do teórico, formação que não se estruture para a prática, e sim, que venha da prática e a ela reverta.

5. FORMAÇÃO: A FORMA QUE GERA A AÇÃO OU A AÇÃO QUE GERA A FORMA?

Uma prática assertiva, com intencionalidade, que rompa as amarras do autoritarismo engendrado no percurso histórico, exige processos educativos que permitam formar as pessoas sob a ótica da cultura do direito, para então se estabelecer uma nova relação cotidiana, menos injusta, que respeite a vida e o desenvolvimento pleno e em harmonia com a natureza.

Nos diálogos entre os educadores é comum ouvirem-se frases como: ‘ninguém nasce racista’, ‘ninguém nasce ladrão’, ‘ninguém nasce violento, machista, preconceituoso’. A Psicologia em suas diversas matrizes interpretativas vai sugerir que esses estigmas vêm a ser um processo de aprendizagem a partir do meio, ou ainda uma reprodução, distúrbio, desvio, carência, estratégia de sobrevivência, dentre outros. Seguida essa lógica indagamos: é possível nascer solidário, justo, democrático, defensor dos direitos. Trata-se de um processo que se aprende ao longo da vida; é preciso que se eduque para a paz, a harmonia e a indignação ética, e um dos atores desse processo educativo é o educador social.

Não é porque se empreende esta pesquisa na condição de educador social que todas essas questões estão compreendidas, de tal forma que isso se reflita na autoestima, no ser, no conviver e no fazer. Assim como o educando precisa se formar para a humanizar suas relações, o educador também precisa. “Pode porventura um cego guiar outro cego?” (cf. Evangelho de Lucas 6, 39). O que se quer dizer é que o educador precisa formar-se para atuar nas situações adversas, de que também é vítima e algoz. Por isso,

[...] temos que estar em constante formação, principalmente para trabalhar na área social; formação sobre o ser humano, buscando respostas de como lidar com as violações; precisamos estar à frente de tudo que está a nossa volta. Não podemos simplesmente nos formar e parar, precisamos pesquisar, ir em busca de conhecimento para podermos aprimorar nosso trabalho. [...] saímos da mesmice, de achar que a unidade é só o alimento, o assistencialismo. Não, é todo um parâmetro, né, toda uma estrutura que estamos buscando e trabalhando para poder desempenhar nossa missão. (Entrevistada Rosa).

Nesse sentido, o educador social precisa ‘limpar a visão’ ao mesmo tempo em que ajuda o outro nesse mesmo processo. É nessa perspectiva freiriana que se abordará como esse processo formativo nos dá pistas, pressupostos, indicativos para uma práxis libertária, a partir da experiência desenvolvida pelo BOMPAR.

Um dos desafios apontados por milhares de educadores ligados à PAMEN, registrado nas atas das assembleias nacionais, é a recorrente solicitação por formação, pois “[...] aquela formação que os educadores recebem na faculdade é muito superficial, porque ser educador

social vai muito além dessa formação. Ele tem que entender do processo político, pastoral e pedagógico, e nisso a faculdade é superficial [...]”. (Entrevistada Flora).

Como mencionado, os educadores sociais não aprendem sobre a profissão na graduação, até porque, o campo de atuação, do ponto de vista da legislação, é ainda incipiente, cabendo aos espaços de trabalho fornecer parte do seu processo formativo.

Tomaram-se os relatos dos educadores corresponsáveis pelo processo formativo no BOMPAR, assim como os dados coletados no questionário, com a finalidade de elucidar esse movimento e percebe-se que não é possível separar, no percurso da formação dos educadores sociais, suas biografias de vida, seus sonhos, suas histórias, que os levam a optar pela Educação Social como projeto de vida, a experiência da prática junto a crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e famílias em diversos programas e territórios, com múltiplas vulnerabilidades.

Acrescente-se que os educadores sociais apresentam conceitos para a formação na prática, um aprender fazendo, sob a perspectiva participativa, dialética que concebe a práxis como elemento dinamizador entre o sentir, o pensar e o fazer. Nesse sentido, apresenta-se o que é formação, para quê e para quem.

O conceito de formação é diversificado, serve a muitos interesses. Deriva da palavra latina *formatio*, trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar, constituir, organizar, preparar, traçar, criar, educar, entre outros sinônimos. A formação pode aparentar

[...] uma certa imposição autoritária, convencional, mas compreendemos essa forma como base significativa para o desenvolvimento pessoal, profissional, social, político, pastoral, sempre evoluindo, aprimorando e ao mesmo tempo sendo as definições da base da formação, que expressam qual é a intencionalidade desse processo. (BOMPAR, 2018, p. 3).

Pode-se, por exemplo, fazer um jogo de palavras, dividi-la em duas outras: forma e ação e desse modo supor que a formação seria o uso de uma forma para a ação, dar forma a alguém para a ação. Nessa linha o ato de formar se dá em um movimento de fora para dentro, de cima para baixo ou do mestre para o discípulo.

Outra reflexão também é possível a partir da palavra formação; pode-se supor que a ação é que gera a forma, que na ação as pessoas se constituem e desenvolvem-se ao longo do curso histórico, sistematizando tipos, formas. Os conteúdos emergem das problematizações do agir humano, de modo que o movimento não mais se dá de fora para dentro, e sim, na relação circular que se erradia, tal qual uma pedra lançada na água, que produz ondas para todas as direções.

Ao conceber a ‘forma’ como base, tem-se condições de receber diferentes ingredientes que, ao se misturarem, se afetam, se transformam pelo movimento e pela temperatura, gerando inúmeras possibilidades. Transformam-se após o preparo em bolos, tortas, pães, dentre outros. São essas diferenças entre as pessoas, histórias, realidades, possibilidades, recursos que estimulam o processo formativo. Nesse sentido, formação “[...] é algo contínuo, é no dia a dia [...], tem que ser algo bem estruturado, com começo, meio e fim. [...] quando eu estou dialogando com outra pessoa ou com um grupo [...]. Não é algo fechado; a formação tem que ser algo coletivo, dialogado”. (Entrevistada Magnólia).

Logo, a formação é resultado do vivido, do experienciado, do refletido, de um processo formulado metodologicamente, sistematizado e ratificado por um grupo e reproduzido historicamente. Se a formação é um processo experienciado ao longo da vida, ela contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, valoriza vivências relacionais, políticas, técnicas, estéticas, éticas, artísticas, cuidadoras, criativas, espirituais e culturais.

A formação é uma criação humana para assegurar a transmissão da cultura de uma determinada sociedade, em um determinado período histórico. Logo, a própria cultura é um processo de autoformação de dentro para fora, que para Larrosa (1999) é uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si.

Já que formar-se é um processo para toda a vida, enquanto seres humanos, tem-se a possibilidade de aprender e, portanto, de se humanizar permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais.

Formação para mim é um processo do próprio aprendizado humano que a gente vai agregando conteúdo e experiência na nossa caminhada no dia a dia; acredito que a gente nunca está pronto, que é um processo contínuo de aprender em todas as situações, com o outro e com o meio. Naqueles momentos de meditar, de se conhecer, de se entender para poder entender o outro. (Entrevistada Tulipa).

Desse modo, aprender é mais do que receber ou obter informações, é compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. De acordo com a LDB,

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63).

Para os educadores que responderam ao questionário, perguntou-se o que eles entendem por formação. Com isso foi possível organizar as respostas em categorias. Na primeira, 66 participantes responderam que formação é conhecimento; para 37, formação está ligada à questão profissional; 35 participantes responderam como sendo aprendizagem; já para 18, tem a ver com troca; 17 participantes entendem como um processo da vida; para 14, diz respeito ao desenvolvimento, o que se aproxima da ideia de 09 participantes que entendem a formação como aprimoramento; 07, como atualização e, por fim, 04, como estratégias de um processo.

Essa formação acontece de modo gradual, escutando as necessidades da realidade, provocando os mesmos com novas problematizações. [...] É um conjunto de enriquecimento, de troca de experiências, de movimento, de sair de um estado de neutralidade, de conforto, para uma prática, [...] um diálogo, uma troca de informação. [...] é uma troca de vivência [...], é um incentivo à pesquisa [...]. (Entrevistada Jasmim).

A formação como processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos. Entretanto, o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente – isto é, passando pela crítica objetiva e subjetiva –, incorporam-se ou não os conhecimentos ao desenvolvimento individual e coletivo.

Formação como um caminho de diversas possibilidades, permite aos educadores sociais transmitir, pelos processos sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral, atitudes necessárias para construir as relações que os levam a compreender continuamente seus próprios dramas e os dos outros. Ao associar tudo isso com suas trajetórias, as experiências ganham um novo vigor para a práxis.

Em outras palavras, a formação do educador é uma contínua caminhada de autoanálise e autoavaliação que perpassa a apropriação de sua história de vida, marcas, afetamentos, uma retomada de sua ancestralidade, dos processos sócio-históricos e das relações subjetivas que o constituem como indivíduo e coletivo, cujas interações acontecem nos diversos contextos da vida humana, para que assim o educador social possa auxiliar outros a fazer o mesmo. “Formação é criar condições para que o outro se perceba, enquanto alguém que afeta a vida do outro e, se afetada, e é afetado pelo outro também. [...] Quando você consegue despertar esse tipo de consciência tudo muda”. (Entrevistado Lírio).

É por meio do processo formativo que o educador social se apropria das condições socioeconômica, cultural, histórica e política que o cercam, bem como a dos educandos. Desse modo, a formação se constrói por meio do trabalho reflexivo sobre as práticas e teorias, produzindo, disseminando novas práxis que dialogam e que dão respostas ao cotidiano do

educador social. “É uma contínua oportunidade de crescimento, de evolução pessoal e profissional. A formação está ligada ao dia a dia, no nosso fazer [...] tira a gente da mesmice, vai te dando parâmetros para o teu crescimento [...]”. (Entrevistada Rosa).

Se a formação é contínua, não se restringe a uma instituição, curso ou palestrante, pois os educadores sociais formam-se mediante o próprio exercício profissional, partindo da análise e ação de sua própria realidade, isto é, dos confrontos com a universalidade de outras realidades, fatos, situações, experiências, teorias, encontros, afetos e afetamentos cotidianos.

Há ainda muita divergência quanto ao emprego do termo formação, sendo associado a palestras, cursos, *workshops* ou oficinas, treinamentos e capacitação, que trazem a ideia de mecanização, de ‘receitas bem-sucedidas para reprodução’, concebendo as pessoas como ‘incapazes’ que saem da formação ‘capacitadas’. Essas ‘formas’ têm em certo nível seu valor e contribuem para o grande leque do desenvolvimento pessoal e profissional, mas apresentam uma perspectiva de fora para dentro, da constituição de uma ‘forma para a ação’.

Isso porque a concepção de formação que se tem ainda é muito influenciada pela perspectiva eurocêntrica e norte-americana positivista, baseada então na fragmentação, no controle administrativo, burocrático e ou moral. Quando se assume a identidade latino-americana, inicia-se um processo de descolonização que compreende a formação dos educadores sociais partindo do seu processo sociocultural.

Dessa maneira, o BOMPAR foi encontrando meios para teorizar as formações a partir de chaves interpretativas que as compreendam para além do vivido, que têm um papel mobilizador de propiciar as condições para que o sujeito reflita sobre suas práticas, que agregue novos valores e perspectivas; tendem a desorganizar e desestabilizar o sujeito para criar outra situação e outra forma de enfrentar os problemas, de forma criativa, crítica e humanizadora.

5.1 O JEITO BOMPAR DE TEORIZAR A PRÁTICA FORMATIVA

Existem diversas teorias, abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, e para cada um é possível encontrar diversos modelos formativos. Há uma unanimidade entre os educadores entrevistados, corresponsáveis pelo processo formativo: a de que eles se fundamentam “[...] pelo PPP da entidade, e lá temos muito forte Paulo Freire, Vygotsky [...]” (Entrevistada Flora). De fato, é possível constatar no PPP a predominância de duas teorias complementares: a ‘histórico-cultural’ e a ‘sociocultural’.

Na teoria histórico-cultural, que tem Lev Semenovich Vygotsky como um dos precursores, parte-se da compreensão de que a pessoa nasce e cresce

[...] em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam, se apropria deles conforme se relaciona socialmente, participando das atividades e práticas culturais. [...] O processo interativo da abordagem histórico-cultural prevê que as reações naturais de resposta aos estímulos do meio-ambiente, herdadas biologicamente (percepção, memória, ações reflexas, associações simples etc.), entrelaçam-se aos processos culturais e se transformam em modos de ação, relação e representação caracteristicamente humanos. A internalização dos modos culturais de pensar e agir se dá através das relações sociais, por meio da linguagem, do jogo, do “fazer junto” ou do “fazer para”, quando são então compartilhados os sistemas de pensamento e ação (aprendizagem). [...] Por isso, acreditamos que o processo de formação [...] passa necessariamente pelo trabalho integrado da família, da escola e da comunidade. (BOMPAR, 2009, p. 10).

A teoria histórico-cultural fundamenta-se nas relações sociais entre os sujeitos e o mundo, as quais vão se desenvolvendo no processo histórico, pois a relação homem e mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos que caracterizam a cultura. Logo, a aprendizagem é compreendida como processos de apropriação de conhecimentos na interação e construção de significados dentro do histórico, em que os fatos e situações concretas estabelecem a relação ensino e aprendizagem, que passa por experiências significativas.

A teoria sociocultural, que tem Paulo Freire como um dos precursores, declara-se opositora à abordagem ‘tradicional’ do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo-a como uma educação bancária, onde o professor ‘deposita’ o saber no ‘recipiente’ aluno, onde os conteúdos “[...] representam retalhos da realidade, desprovidos de conexão e significação com a totalidade, distantes da existência experimental dos ‘educandos’ [...]”, (BOMPAR, 2009, p. 10), onde “[...] não há criatividade, não há transformação, não há construção do saber. Para Paulo Freire só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. (BOMPAR, 2009, p. 31).

Então, a partir dessas teorias, o processo formativo organiza propostas de abordagens, métodos e práticas que visam desconstruir a perspectiva tradicional de educação e formação. A formação tenta desconstruir valores mercantilistas e

[...] propõe a superação da contradição educador-educando, rompendo os esquemas verticais característicos da educação bancária, através do diálogo que se pode realizar a superação: 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 tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos [...]. (BOMPAR, 2009, p. 31).

Nesse sentido, a formação estruturada sobre essas teorias contribui para o desvelar constante da realidade; constante, pois a realidade é dinâmica, exige uma reflexão sobre o agir humano no cotidiano, em um esforço no qual, educadores e educandos “[...] vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo em que vivem, se reconhecendo como seres históricos e, por isso mesmo, seres inacabados, que têm a consciência da sua inclusão e de seu poder na transformação da realidade”. (BOMPAR, 2009, p. 31).

O BOMPAR concebe esta teoria como parte importante da superação da relação opressor-oprimido, que constitui um elemento do seu pensar e agir para, então, constituir uma nova cultura, onde a dialogicidade produza relações mais humanizadoras.

Segundo os educadores sociais entrevistados, os autores mais utilizados nos processos formativos estão ligados à Pedagogia Social no Brasil: Paulo Freire, Maria Stela Santos Graciani, João Clemente de Souza Neto, Rubem Alves, Antônio Carlos Gomes da Costa e Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, como versa a seguir:

Nós utilizamos muito Paulo Freire, [...], utilizamos João Clemente, [...] Antônio Carlos da Costa, [...] Rubem Alves, Stela Graciani. Esses são alguns que nós utilizamos enquanto proposta social, da pedagogia social, da pedagogia do construtivismo, da pedagogia da autonomia, da pedagogia que nos coloca como sujeitos. (Entrevistada Jasmim).

Tais respostas apontam para um afetamento, pois esses autores convivem ou conviveram com o BOMPAR e contribuíram para o processo formativo. Já no questionário, perguntou-se aos educadores quais autores eles descobriram durante o processo formativo desenvolvido pelo BOMPAR. As respostas foram tabuladas a seguir:

Tabela 7 - Autores descobertos durante o processo formativo

Nome	Quantidade
Paulo Freire	53
Emmi Pikler e Jean Piaget	De 28 a 17
Celestin Freinet; Antônio Carlos G. da Costa; Lev Vygotsky e Emília Ferreiro	De 12 a 10
Dom Luciano; Maria Stela Santos Graciani; Rubem Alves; Maria Montessori; Mário Sérgio Cortella; Jussara Hoffmann; Paulo Fochi; Loris Malaguzzi; Maria Helena Pelizon e Reggio Emília; Henri Wallon	De 9 a 5
Edgar Morin; Moacir Gadotti; Leonardo Boff; Madalena Freire Bernardo Toro; Cecília Meireles; Cida Perez; Jacques Delors; João Clemente de Souza Neto; John Dewey; Julia Formosinho; Maria Carmem Silveira Barbosa; Marie Curie; Marilena Chauí; Zygmunt Bauman.	De 4 a 2

Fonte: Questionário

As respostas organizadas na tabela 7 indicam que no processo formativo um terço dos educadores foi apresentado às ideias de Paulo Freire. Ainda se pode observar, em proporções menores, o contato com autores da Pedagogia Social, Teologia da Libertação e pensadores de tendências pedagógicas progressistas.

Articulando as observações aos depoimentos, percebe-se que os teóricos – grupo significativo de autores da Pedagogia, Filosofia, Teologia da Libertação – apresentados no decorrer do processo de formação aparecem nos discursos e nas práticas dos educadores. Com base nessa perspectiva pode-se afirmar que o processo de formação continuada no BOMPAR tem, de uma forma ou de outra, afetado os educadores em seu campo de atuação.

Como por exemplo, o respeito aos sujeitos, acolhimento, escuta assertiva e um processo dialógico envolvendo todos no processo de diagnóstico da realidade, planejamento, execução da proposta e avaliação, isso tudo, com uma clara e intencional opção metodológica e teórica.

São diversas as teorias que analisam a formação do educador; optou-se pelas que se aproximam dos processos que valorizam o cotidiano em relação com a práxis. Uma delas foi a de Schön (2000), que compreende a formação sob três concepções epistemológicas: racionalidade técnica – paradigma tradicional –, reflexiva – paradigma do educador reflexivo – e práxis – educador como intelectual orgânico.

A formação sob a perspectiva da racionalidade técnica prima pelo conhecimento prévio, distanciando da prática. “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa”. (SCHÖN, 2000, p. 15). O positivismo tem em Comte o seu fundador, pautado na técnica conteudista e sua aplicabilidade rígida.

Na perspectiva desse paradigma, “[...] os educadores são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. (SCHÖN, 2000, p. 15). Os educadores sociais se formam para depois aplicar o que aprenderam; essa perspectiva é a mesma da formação inicial – curso técnico e ou graduação. Não se trata da negação da formação inicial, mas priorizar apenas a parte teórica, em detrimento da prática, pode constituir um profissional cujos discursos não são suficientemente capazes de responder às questões objetivas dos educandos. A ausência de experiência, isto é, de memória de práticas e situações significativas, suscita um processo moroso para que se atinjam os objetivos.

No paradigma reflexivo, a formação do educador se dá na reflexão da prática; é uma formação que interliga um saber para a ação e a partir da ação. Os saberes dos educadores

sociais e o papel que desempenham nos domínios sociocultural, sociopedagógico, sociopolítico e sociopastoral são compreendidos como ateliê para criação, de modo que é necessário “[...] pensar o que fazem enquanto fazem [...]”. (SCHÖN, 2000, p. 8).

Para Schön, a prática deve ser reflexiva; para isso, propõe três momentos de reflexão sobre a prática: o primeiro, refletir sobre a ação: é quando o educador pensa a sua prática em seus aspectos epistemológicos; o segundo, refletir na ação: é pensar os problemas que surgem no decorrer do fazer; e o terceiro, é a reflexão do refletir, problematizando as metodologias, formas e condições de se refletir.

Uma formação apenas teórica, sem a prática, ou uma prática sem reflexão teórica se torna alienante, maquiadora das raízes do problema ou ainda promotora da sua manutenção, equivocada, esquizofrênica, desgastante ou colonizadora.

Portanto, a formação deve relacionar conhecimentos fundamentais, práticas que gerem experiências significativas e reflexões teóricas que se conectem aos diferentes fazeres, gerando um movimento constante de ação-reflexão-ação, base indispensável para o exercício da profissão. “A gente também se forma no cotidiano, na prática, [...] no fazer e na parte teórica, no meio em que se está, com o outro”. (Entrevistada Flora).

Além dos paradigmas tradicional e reflexivo, é possível constatar a formação sob o paradigma da práxis, que se centra na prática e na teoria. A práxis é o elemento que permite uma formação fincada na relação ação-reflexão-ação. Não minimiza a importância dos conhecimentos científicos, tampouco aqueles conhecimentos cotidianos advindos como estratégias de sobrevivência. “Paulo Freire diz que nós iremos aprender a partir dessa vivência concreta. Se eu não tenho isso, eu não aprendo. É na prática que você vai fazendo essa leitura da teoria, inclusive de algumas que você não concorda também”. (Entrevistada Magnólia).

Esse paradigma traz a ideia de que é na ação que o educador reflete sua prática educativa, encontra subsídios para agir diante dos problemas do cotidiano. Essa concepção compreende que ele deve refletir acerca de sua ação e ressignificá-la. À medida que vai refletindo, vai produzindo novas teorias.

A reflexão neste paradigma não é um elemento à parte, que chega para qualificar a prática do outro. Ela é o elemento central na ontologia da formação do educador social, mesmo porque na práxis não se dissociam reflexão da realidade e reflexão da ação.

A diferença desse paradigma em relação aos demais é que ele acrescenta a crítica aos postulados formativos, o que se dá no movimento entre teoria e prática, que não podem ser

desarticuladas, onde “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (FREIRE, 2007, p. 39) para nos levar a uma nova ação.

Para os educadores entrevistados, a formação no BOMPAR contribui para o desenvolvimento da práxis do coletivo e para além dele, pois ajuda o educador social a “[...] conseguir enxergar aquilo que você não consegue ver porque vai entrando numa rotina. A formação tira você daquela zona de conforto e você é aguçado a todo momento” (Entrevistada Rosa) e “[...] ela te faz a todo tempo questionar sua prática [...]”. (Entrevistada Flora).

A categoria práxis é o elemento que permite uma formação fincada na relação teoria e realidade. Não minimiza a importância dos conhecimentos científicos e pedagógicos nem tampouco aqueles da realidade cotidiana. A reflexão não é um elemento à parte que chega para qualificar a prática do educador, mas ela é o elemento central na ontologia da formação do educador, mesmo porque a práxis não está dissociada de reflexão crítica da realidade material analisada, intelectualizada. (PEREIRA, 2013, p. 14).

Na práxis formativa o caráter *sine qua non* está presente naturalmente pela própria condição da práxis, movido por um problematizar que nos leva a uma nova ação. Entende-se práxis como:

[...] a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. (PETROVIC, 1988, p. 460).

Compreende-se que a práxis existe em uma “[...] unidade do saber e do fazer”. (PETROVIC, 1988, 464). Tal reflexão é associada, na perspectiva freiriana, ao pensar e ao agir, à teoria e à prática, pois só na práxis “[...] que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação [...]” (FREIRE, 2015, p. 127), é que se dá o desvelamento do mundo e o desvelar de nós mesmos.

Portanto, práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática. Para ele ambas estão estreitamente imbricadas [...]. Pela práxis a própria condição humana é mudada [...]. (ROSATTO, 2016, p. 326).

Logo, a formação pela práxis defende a unicidade entre teoria e prática, o que significa, articular permanentemente saber e fazer, o “[...] conhecimento no plano sócio-histórico

imprimindo historicidade às experiências, a ação crítico-prática que implica uma epistemologia do trabalho educador”. (NORONHA 2010, p. 21). Permitindo que o educador avance “na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais” (NORONHA, 2010, p. 22), a formação pela práxis traz subjacente a ideia de educador como intelectual orgânico, numa concepção gramsciana.

Gramsci durante seu período na prisão desenvolve estudos sobre o papel dos intelectuais, classificando-os entre intelectuais orgânicos e tradicionais. Suas ideias apontam a necessidade da “[...] formação dos novos intelectuais na práxis hegemônica dos subalternos, cujas lutas teóricas e práticas buscam criar uma outra filosofia e uma outra política, capazes de promover a superação do poder como dominação e construir efetivos projetos de democracia popular”. (SEMERARO, 2006, p. 380).

Os grupos progressistas necessitam, para se organizar, de legitimar intelectuais orgânicos que se comprometem em sistematizar as práxis; logo, esse intelectual orgânico tem uma função organizacional e sistematizadora, capacidade intelectual que na perspectiva gramsciana todas as pessoas possuem, embora somente alguns sejam legitimados e ou exerçam a função na sociedade, onde é “[...] necessário gerar, dentro dos quadros subalternos, um novo tipo de intelectual cujo pensamento e cuja ação ajudem a produzir uma nova *Weltanschauung* [Visão de mundo]”. (MAYOL, 2016, p. 228).

Educador social como intelectual orgânico é aquele que, em processo coletivo de aprendizagem e curiosidade epistemológica, trabalha para mudar as condições opressoras, envolvendo educandos e educadores, tentando sistematizar as respostas aos dramas. “Nesse sentido, o intelectual-educador dirige um processo de atividade intelectual caracterizado pela reflexão associada à ação (práxis), pela obtenção de uma distância crítica do mundo que se conhece, no qual a tarefa intelectual é compartilhada por cada um e por todos [...]”. (MAYOL, 2016, p. 229).

Independentemente da escolaridade, todos os educadores sociais podem vir a se tornar intelectuais orgânicos, desde que legitimados por seu grupo e comprometidos com certos valores libertários em prol da comunidade ou ainda de uma classe social.

O educador social como intelectual orgânico produz conhecimento a partir da realidade de seu grupo, ajudando a construir um projeto de sociedade. Todos podem ser intelectuais orgânicos, para isso é preciso conseguir elaborar a síntese das práticas, das experiências que vem sendo construídas e que estão respondendo às necessidades do seu coletivo. Tornar-se um

intelectual orgânico é um processo para toda a vida, marcado por experiências e por uma legitimação de seu coletivo.

Com base nas contribuições de Schön (2000), compreende-se que à medida que se toma consciência de cada paradigma, onde um nos leva ao outro, esses paradigmas produzem um conhecimento ‘na ação’, ‘da ação’ e ‘sobre a ação’.

Os processos formativos do BOMPAR, optando pelas teorias histórico-cultural e sociocultural, evidenciam a necessidade de uma formação a partir da prática reflexiva, sob o paradigma da práxis, e para isso, vêm adotando três técnicas metodológicas: participativa, dialética e pastoral.

A opção da entidade pelo método participativo, dialético, pastoral, vem do sociocultural. É por causa da contextualização histórica. A gente nos anos 80 ainda vivia o final da ditadura, então a gente vinha de um fechamento de pensamento, de expressão, e todos esses grupos ligados à igreja, naquele momento junto com outros grupos da sociedade, ansiavam por liberdade, por participação, então coincidiu e porque na nossa fundamentação cristã, [...] é uma metodologia de conversa, de diálogo, de toque, então isso faz parte da nossa essência é inerente a nós. Nós nunca partimos de ações autoritárias, de cima para baixo. Quando a Ir. Judith chegou, ela usou uma palavra que eu nunca esqueci: vamos primeiro fazer uma sondagem de quais são as necessidades. Então coincide que são pessoas que estão aqui e que acreditam nesse potencial de ouvir, de ir lá na realidade, de entender a realidade, então essa escolha metodológica nunca caberia em um poder autoritário. Na nossa história, as pessoas e os processos partiram desse lugar participativo, mobilizador; inclusive, para conseguir os financiamentos do trabalho era um processo reivindicatório. (Entrevistada Violeta).

Na perspectiva da pedagogia, teologia e filosofia da libertação, as pessoas são educadas para a participação ativa, onde uma nova epistemologia da cidadania faz emergir um método que coloca todos os sujeitos atuando em corresponsabilidade na gestão das coisas.

Método participativo, orçamento participativo e planejamento participativo se entrelaçam na concepção e na prática dos movimentos e pastorais sociais e ficaram bem conhecidos quando governos progressistas iniciaram mecanismos de participação popular valendo-se desse método. Dessa forma, a participação é uma chave que deve ser aprendida e apreendida.

A participação consciente pressupõe um querer bem à comunidade, aos interesses coletivos, à superação do individualismo. Todo o processo deve estar efetivamente orientado por um tipo de organização coletiva que leve a ações. Logo, a metodologia participativa é, ao mesmo tempo, produto e processo.

O BOMPAR, ao adotar tal técnica metodológica, explícita, na formação-ação, que a participação de todos os sujeitos se torna essencial para o exercício de novas sociabilidades, retomando ou descobrindo valores ligados ao coletivo, à comunidade, ao bem comum. A aplicabilidade dessa técnica é difícil e morosa, pois exige que todos compreendam e queiram se envolver. Como em geral há sempre alguém conduzindo os processos, não se está acostumado ainda com o poder descentralizado ou compartilhado. Ouvir várias opiniões, organizar a proposta, criar consensos certamente é uma tarefa árdua, mas todos os envolvidos se empoderam do processo, de forma que todos são capazes de mobilizar a ação.

A segunda técnica metodológica utilizada pelo BOMPAR é a dialética. Esta possibilita a crítica criadora e a ética do conhecimento. “Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam, constataam ante o mundo em que atuam; os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar”. (KONDER, 2008, p. 81). Não é possível então desvincular-se da problematização acerca do movimento histórico, cultural, econômico e político. Dialética pressupõe uma postura de contraposição às contradições da sociedade de forma a superar, mudar, recriar as relações homem-homem e homem-natureza.

A técnica dialética parte do vivido, do sentido, da realidade, por meio das noções de totalidade, mudança e contradição. A noção de totalidade refere-se à realidade interdependente, interrelacionada entre os eventos e fenômenos do passado e do presente. A noção de mudança abarca a ideia de que os sujeitos e estruturas estão em constante alteração. Já a contradição está no campo das dualidades do cotidiano, que provocam tensões e rupturas, conquistas e manutenções constantes.

Nesta técnica o conhecimento se constrói e desconstrói na medida em que o sujeito interage, descobre-se como ser histórico, toma consciência da dinâmica social e age no mundo. A dialética em “[...] sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados”. (KONDER, 2008, p. 85). O que implica estratégias que valorizem o processo educativo de todos os sujeitos envolvidos, sendo que no desenvolvimento das atividades sob o prisma dessa técnica todos aprendem e apreendem.

A dialética valoriza o sentir, o pensar e o agir de forma autônoma no contexto das práxis, assim o conhecimento torna-se dinâmico, está sempre em construção e ressignificação. Logo, é um movimento de sentir, de diagnóstico de ações, de ressignificação, de expressão de novos

sentidos e de sistematização. Isso se traduz nas etapas circulares de mobilização, síncrese, análise, síntese, expressão da síntese e multiplicação.

A mobilização é a fase do estímulo e levantamento dos temas de interesse. Para isso, é preciso provocar, desconstruir, estimular o educador, por meio de desafios, de situações-problema, exercícios no cotidiano que desenvolvam uma melhor percepção da prática.

A síncrese versa sobre as visões fragmentadas ou primeiras representações mentais dos temas de interesse; em geral são difusas, pois os educadores estão buscando os significados; é o momento de ‘tempestade de ideias’, das primeiras impressões.

Já a análise é um refinamento das primeiras impressões, em que são elaboradas relações mais totalizantes; as questões tendem a ficar mais claras, o que se dá por meio de análises e organização, partindo de métodos estabelecidos.

Síntese é a “[...] dimensão relativa à sistematização e integração dos conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, na forma de conceitos, teorias, princípios etc.”. (BOMPAR, 2009, p. 22). São valorizadas técnicas que favorecem registro individual e coletivo.

A expressão da síntese é a manifestação do compreendido, do saber apreendido através de diferentes linguagens. A expressão da síntese na organização e sistematização da aprendizagem permite ao educador acompanhar e avaliar o processo e os resultados. É um momento de socialização, e contribui para a ampliação dos conhecimentos que estão sendo construídos.

E, por fim, a multiplicação “[...] é a fase da consolidação da aprendizagem e consiste na sua aplicação a situações reais ou simuladas, que requerem a mobilização das diferentes aquisições aprendidas para interpretá-las ou resolvê-las”. (BOMPAR, 2009, p. 23). Nessa fase os educadores colocam em prática e testam suas habilidades, suas hipóteses, seus projetos, estimulando as capacidades de organizar e articular os recursos para a multiplicação.

Há várias metodologias para se fazer pastoral, porém a mais difundida e adotada pela ala progressista tem sido conhecida por ‘ver, julgar e agir’. Posteriormente, foram acrescentadas pela Pastoral da Juventude mais duas etapas: ‘rever e celebrar’. Esse método tem origem na Ação Católica, tendo sido utilizado no Concílio Vaticano II, nas Conferências Episcopais Latino-americanas e nos documentos da CNBB. É um método prático de formação na ação, na medida em que as pessoas vão despertando uma consciência crítica, vão assumindo um compromisso de transformação ética da sociedade.

O ver consiste em conhecer a realidade e constatar o problema do qual se deseja a transformação. Ver exige ir além do aparente, buscando informações, dados acerca do fato. Ver

exige respeito, dignidade, olhar crítico, mergulho, observação atenta se esvaziando dos pré-conceitos.

O Julgar é a etapa do refletir sobre a realidade, de formular hipóteses, onde se reúnem os dados levantados e se analisa. O julgar nos dá algumas pistas para a ação e para isso exige criticidade, sensibilidade para captar o que está além do aparente, o que exige uma postura interdisciplinar, bom senso e conhecimento metodológico.

Na etapa do agir os sujeitos assumem uma postura ativa, comprometida, pois não basta ver e julgar é preciso um agir ético transformador. O agir busca solucionar os problemas que foram detectados, planejando projetos de intervenção, o que exige organização, trabalho em grupo, responsabilidade, liderança e compartilhamento do poder.

Após a ação é proposta a etapa do rever, em que se avalia o executado, mas também os resultados que incidem na etapa inicial, em que se vê novamente a realidade e se algo mudou, se foi transformado. Rever é avaliar a caminhada percebendo o impacto da ação na vida da comunidade e das pessoas que realizaram a ação. Esta fase propõe um movimento espiral, a retomada das etapas anteriores, o que exige do educador uma disciplina, um rigor metódico esperançoso, para não cair no ativismo; exige uma criticidade e maturidade a fim de que o rever nos impulse para frente e não estagne o agir.

Após essa etapa, propõe-se o celebrar, em que a vida e a fé estão intimamente conectadas, as dores e alegrias se expressam em uma louvação e oferta ao transcendente. Trata-se de celebrar as pequenas conquistas, resultados, fracassos, nossa união e organização. O que exige uma conversão das nossas omissões, reconhecimento das limitações e agradecimento ao comprometimento e animação. Celebrar é um rito festivo, presente na cultura dos povos, representa ciclos do ser e da história.

Os educadores, ao adotar no processo formativo as técnicas metodológicas: dialética – mobilização, síncri-se, análise, síntese e expressão da síntese –, pastoral – ver, julgar, agir, rever e celebrar – e participativa, reconhecem que foram afetados e afetaram, no percurso histórico em que o BOMPAR, em interação como os movimentos sociais e pastorais da décadas de 70, 80 e 90, ajudaram na

[...] elaboração de síntese, colocando em prática o que se constrói nesse processo reflexivo, e depois de colocado em prática, é acompanhar essa prática [...] o eixo aí, é a questão do sentido, e o sentido não é só para o educador, mas é para a população de rua, idosos, são as crianças e adolescentes, os jovens, os adultos que traduzem muito melhor quais são as necessidades, os desafios e os desejos. (Entrevistada Violeta).

A formação no BOMPAR tem, segundo os entrevistados, contribuído para as práticas sob os domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral, pois propicia aos educadores a descoberta do sentido, onde ele ou ela “[...] se autoavalia e entende o que está fazendo, por que e para quê”. (Entrevistada Rosa). A entrevistada Lis complementa: “[...] acho que é esse movimento, o que eu recebo vou passar para o outro, um vai aprendendo com o outro. É pensar que a formação cria esse movimento [...]”.

Essa é uma perspectiva freiriana que concebe o educador como um eterno aprendiz, que se educa ao educar o educando. Mas, para isso, o processo formativo precisa romper com as visões e posturas simplistas, transformando os educadores em atores críticos, criativos e cuidantes. É através desse movimento que se tem a possibilidade de mobilizar os saberes teórico-práticos, de modo que os educadores compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria atividade. Porém,

[...] tem uma tendência muito grande de manutenção dos processos, inclusive dos trabalhadores e trabalhadoras da área social. O nosso ideário de direitos humanos, a mudança da sociedade, parece uma utopia, muito distante e que nunca vai chegar, porque a gente percebe que as pessoas entram em uma mecanização do atendimento [...]. (Entrevistada Violeta).

Desse modo a formação serve tanto para elucidar as relações na dimensão da vida privada quanto pública, já que a vida está implicada em relações cotidianas que envolvem por sua vez a família, os amigos, o trabalho, o credo religioso, a cultura local, entre outros. Assim sendo, a formação acontece através de um processo de troca e interação entre sujeitos “[...] quem forma se reforma e re-forma ao formar-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. (FREIRE, 2007, p. 27). Se a formação não ajudar o educador a compreender isso, a mecanização e a coisificação da prática são inevitáveis.

Assim, entende-se a formação dos educadores sociais como um processo permanente de construção e desconstrução de conceitos e práticas para corresponder às exigências da realidade na qual atua o educador, auxiliando-o na formulação de objetivos, de projetos, com uma rigorosidade metódica “[...] que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. (FREIRE, 2007, p. 38). Freire complementa que “sem a rigorosidade metódica não há pensar certo” (FREIRE, 2007, p. 49) e que “[...] a rigorosidade, séria disciplina intelectual [...]”. (FREIRE, 2007, p. 146).

Nesse sentido, os educadores formadores defendem uma atitude multicultural, contra-hegemônica e crítica, em que a formação é uma necessidade que deve começar pela compreensão das teorias subjacentes à formação desse profissional, de maneira a evidenciar os

objetivos, as contradições e as possibilidades formativas de cada teoria, para, em um processo decisório, adotar aquela que mais se aproxima da realidade de atuação do educador social.

Não existe um fazer se você não se formar, senão você vai ter um fazer sem potencialidade. [...] Sem formação você vai fazer aquilo natural, por instinto, mas quando você está trabalhando com inúmeras crianças, você não pode trabalhar só com instinto, você tem que ter um embasamento teórico e a formação serve para isso, por isso ela é continuada. (Entrevistada Flora).

A formação continuada tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, a ser realizado após a formação inicial. Ela só tem significado quando articula teoria e prática, assim poderá ser capaz de provocar mudanças na postura e no fazer criativo de cada domínio.

Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, Documento final – IX Encontro Nacional, 1998).¹⁹

A formação continuada, compreendida como processo de aprendizagem e desenvolvimento do ‘ser educador social’, ainda é pouco explorada, apesar da vasta literatura sobre formação e desenvolvimento profissional do professor. Poucos autores se dedicaram a refletir sobre o processo formativo do educador social a partir de seu cotidiano, de suas experiências junto aos oprimidos e das práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais que emergem dos diversos coletivos, como, por exemplo, os brasileiros João Clemente de Souza Neto, Maria Stela Santos Graciani e Sueli Maria Pessagno Caro.

Podemos atribuir essa ausência de produção científica a uma legislação ainda incipiente, e aos governantes que não reconhecem a prática de milhares de educadores em diferentes campos de atuação, função e escolaridade. Soma-se ainda a isso a dificuldade de acessar a universidade e a precarização das condições de trabalho, o que torna ainda mais desafiadora a formulação de currículos ou itinerários formativos, que ao mesmo tempo sejam integradores e agregadores das práticas sob os domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral, e que deem respostas aos múltiplos campos, sujeitos e desafios engendrados pela desigualdade social.

¹⁹ Fonte: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-1998.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

A implantação das políticas de direitos humanos e as parcerias com as ONGs resultaram em um amplo campo de atuação do educador social no Brasil. O Grupo de Estudo e Pesquisas em Pedagogia Social das universidades Mackenzie, PUC-SP, USP e UNISAL, de inspiração na epistemologia da Libertação, tem procurado sistematizar ações sob as óticas dos domínios que privilegiam o atendimento e o protagonismo de pessoas em situação de múltiplas privações de direitos. E o BOMPAR aparece nesse estudo como um espaço para compreender como se dá a formação do educador social e sua interface com a assistência social e a educação.

Dessa forma, passa-se a descrever, a partir dos dados e análise, a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores sociais no BOMPAR como possível aceno, ou possibilidade, para a formação continuada em serviço às organizações públicas não estatais de matriz similar.

5.2 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL NO BOMPAR

Os processos formativos do BOMPAR, como visto acima, pautam-se na teoria histórico-cultural e sociocultural, adotando três técnicas metodológicas: a participativa, a dialética e a pastoral, sob o paradigma da práxis, pois concebe que essa é a sua contribuição à transformação das condições de desumanização que permeiam a realidade de seus educandos.

Dada a complexidade desse trabalho, exige-se que os educadores sociais participem permanentemente de formação a partir do princípio da ação-reflexão-ação, reconstruindo sempre a prática em uma perspectiva de educação transformadora e promovendo uma relação pedagógica democrática, aliada ao rigor científico, à seriedade, ao compromisso do trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condição do educando como sujeito do conhecimento. (GRACIANI, 2014, p. 45).

Compreende-se que todas essas atribuições à formação têm sua relevância, por isso, segundo os entrevistados, a organização preza e investe no desenvolvimento pessoal e profissional,

[...] a partir do momento que ele disponibiliza a pessoa para ir a uma formação, tirando ela às vezes do período com as crianças, mas para ela se preparar para atender melhor essa criança, essa família, eu acredito que BOMPAR invista na gente dessa forma. Eu tive inúmeras formações, não consigo nem citar, desde quando entrei em 1999 até hoje 2020, falando de diversos assuntos [...]. Não é uma entidade que simplesmente foi lá e abriu vários prédios, colocou as crianças e os empregados lá e pronto. Vem de uma história de vida, de

vivência, de luta, de vitória, de mártires... investe na gente com a intenção de que isso viva na gente [...]. (Entrevistada Tulipa).

O termo desenvolvimento tem um leque de significados: melhoria das condições objetivas da vida, progresso, potencial produtivo, criação de algo e ainda as funções biopsicossociais da vida. Day (2001) compreende o desenvolvimento como experiências espontâneas de aprendizagem. Assim sendo, a formação que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores sociais parte de um processo longo, contínuo, interligando práticas e realidade, campo de onde emergem experiências de aprendizagem.

No questionário, os educadores apontaram que os processos formativos oferecidos pelo BOMPAR contribuem de algum modo para seu desenvolvimento, sendo que para 60 deles a formação contribui para qualificar a prática; destaca-se que para 36 a formação ajuda na ampliação de conhecimentos; 29 mencionaram crescimento e desenvolvimento emocional e de valores; segundo outros 14, contribui para a reflexão e 09 responderam que a formação ajudou na criticidade e conscientização. Isso nos traz elementos que corroboram com a afirmação de que a formação do BOMPAR está conectada com a prática e está subsidia a ação do educador.

O que chamou atenção na observação e nos relatos dos entrevistados foi conceberem a transferência de unidade ou promoção de função como um agregador no desenvolvimento; uma das perguntas feitas aos educadores questionava se haviam passado por esse processo: 67 deles foram transferidos de unidade/espço e 69 mudaram de função.

Perguntados em que esse processo contribuiu para seu desenvolvimento profissional, as expressões que apareceram de modo mais recorrente foram que ajudou a adquirir novos conhecimentos, amadurecimento, crescimento pessoal e profissional, aprimoramento, desenvolvimento, aprendizagem, ampliação da capacidade de relacionamento interpessoal, reconhecimento das habilidades e valorização e troca de experiências.

Enquanto muitos preferem uma estabilidade na estrutura, para o BOMPAR observa-se que existe uma resistência a essa imobilidade, que tende, em alguns casos, a gerar uma acomodação, alienação que o cotidiano coisificante provoca. As transferências e promoção de função na organização foi sendo compreendida para além da necessidade institucional administrativa, como parte do processo do desenvolvimento profissional.

Pela observação foi possível constatar o respeito da organização pelo profissional educador social em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo a entrevistada Jasmim, esse respeito está relacionado à postura das lideranças que irradiam para a equipe práticas de autonomia, motivação, incentivo, vivência, “[...] porque nós temos um

processo de autonomia de trabalho, no qual nós somos motivados e motivamos as pessoas a estarem presentes nos processos formativos, seja durante o dia ou a noite, mas eu não só falo, faço, dou exemplo [...]”. (Entrevistada Jasmim).

Como se refletiu nos capítulos anteriores sobre o processo histórico que descreve a constituição do BOMPAR, a luta por direitos da criança, do adolescente, de jovens e suas famílias perpassa ao mesmo tempo a luta por reconhecimento da profissão e pela garantia de condições dignas de trabalho e de qualificação. Enquanto com o poder público isso ocorre de forma morosa e em meio a tensões e disputas, a organização promove estratégias para o desenvolvimento dos educadores.

[...] a organização, ela sempre está buscando parâmetros para que a gente possa ir se formando. [...] Acredito que a organização investe na formação porque sem a formação a gente não teria uma continuidade, até no próprio alinhamento e vem ao encontro de todo o histórico da organização. Ela nasceu de pessoas reunidas em prol de algo. Ela tem uma missão. (Entrevistada Rosa).

Segundo o depoimento da Diretora-presidente, Ir. Judith – extraído da reunião de gestão observada –: “o educador só pode oferecer aquilo experienciado, de modo que temos que ajudá-lo a ter um repertório, uma ampliação de visão de mundo, de cultura; e a formação em pequenos grupos ajuda”. Assim, o BOMPAR

[...] faz esse investimento porque ele quer o melhor para as pessoas que estão já em situação de inúmeras vulnerabilidades. O que nós aprendemos com os nossos líderes: com Dom Luciano, com a Irmã Judith, com a PAMEN, Irmã Maria do Rosário, Padre Júlio, é que é preciso buscar o melhor para tirar da situação de exclusão. Então não pode ser pouco, tem que ser o melhor, porque já faltou lá atrás tanta coisa que ela precisa de força para conseguir reagir para o bem. Então as pessoas têm que estar preparadas, não pode ser no senso comum; para atuação com elas não pode ser só a pena, não pode ser só a indignação. (Entrevistada Violeta).

Por esse ângulo, o BOMPAR cuida para que o educador conheça e acolha a missão, a visão, os valores e os princípios que orientam as ações da entidade. E a formação torna-se um dos meios para ajudar o educador a compreender melhor o sentido do fazer, “[...] vai abrindo outras lentes, paradigmas e vai passando a ver de uma outra forma o mundo; é na formação que a gente aprende a missão e os valores do BOMPAR”. (Entrevistada Lis). De certo modo, quando a missão, visão e valores estão claros e aceitos, isso reflete no agir do educador, nas ações.

A formação intencional do BOMPAR tem criado as condições objetivas para que todos possam pensar como viver humanamente bem, problematizando as condições objetivas. Porém, como menciona Souza Neto (2002), problematizar não basta para a proteção, é necessário

termos processos pedagógicos, experiências de justiça e de liberdade, o que é central na formação do educador do BOMPAR.

Se o campo de atuação do educador social está nos espaços que promovem a justiça social, a cidadania, a inserção social, a convivência humana e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015), a formação desse ator deve subsidiá-lo para tal. Toda formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais para o ser e o agir humano. Porém,

É preciso tomar cuidado diante da tendência de transformar a formação do educador numa panaceia que responda a todos os desafios do processo educacional da população marginalizada. A qualidade da formação do educador é fundamental, mas, por si só, não resolve todos os problemas existentes nas instituições e nas relações humanas. A formação do educador, por si só, não suplanta o processo de exclusão e de desigualdade social no Brasil, nem as sequelas dos sofrimentos da criança e do adolescente. (SOUZA NETO, 2010, p. 53).

Extraíram-se dados dos relatórios anuais de atividades do BOMPAR para financiadores nacionais e internacionais, a partir de 2008, com recorte para a ação e formação dos educadores sociais, utilizando a “[...] técnica documental que se vale de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. (HELDER, 2006, p. 1). Foram levantadas as seguintes questões para nortear a análise dos documentos: Quem forma esse educador? Como se dá o processo formativo? Quais temáticas são abordadas?

Sobre a primeira questão, segundo o PPP do BOMPAR, todo educador social tem oportunidade de formação dentro da organização. “Olha, eu posso dizer que sim. [...] cotidianamente nós somos formadores [...]”. (Entrevistada Jasmim).

Dentro do método participativo, o BOMPAR compreende que até no processo de planejar a formação, organizar, desenvolver e avaliar, os protagonistas dessas ações estão se formando. “Sou uma pessoa em formação que pode, na formação, se formar também”. (Entrevistada Magnólia). Nesse sentido a formação não é responsabilidade de um único indivíduo, não é a ação do mestre para com seu discípulo, mas ele se forja no protagonismo de múltiplas pessoas que, no processo participativo, colocam a serviço do grupo os seus potenciais. “Eu considero que a experiência humana nos transforma em formadores, então eu acredito que todo mundo forma e se forma; é um processo dialético”. (Entrevistada Violeta).

Foi possível constatar que o processo formativo do BOMPAR é de responsabilidade e se dá entre os pares, a equipe gestora das unidades e o GAPP. Sobre o GAPP, identifica-se um diferencial do BOMPAR em relação às organizações da cidade de São Paulo.

O GAPP é um grupo estratégico criado pela diretoria da entidade que, segundo a entrevistada Violeta, começou nos anos 90 em um encontro com todas as entidades da Região Belém ligadas à PAMEN. Ouvindo os desafios e demandas, Ir. Judith teve a ideia de

[...] começar com orientação pedagógico-pastoral. Convidamos Zilda, da Comunidade e CEC Carrãozinho e, posteriormente, Ana Maria, agente da PAMEN do Centro. Na metade dos anos 90 fomos amadurecendo a partir das novas realidades acolhidas pela Direção Servidora da Ir. Judith, intensificando a missão. Por isso a entidade foi crescendo e ocupando novos territórios e realidades, foram necessários novos olhares no GAPP, com a presença da Maura, Lenice, desenvolvimento de ações de implantação de atendimento a partir de 2000, necessidade de um olhar para as complexidades do desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes, adultos e finalmente os idosos [...]. (Entrevistada Violeta).

Outras pessoas foram integrando o GAPP e dando sua parcela de contribuição. Atualmente são corresponsáveis por assegurar os processos formativos, pela gestão qualificada no trato da execução da política pública e pela intencionalidade das práticas propostas pela organização, tendo como representantes “[...] a Marilda dos Santos Lima e o Leandro Alves Lopes; eles são motivadores e sensibilizadores desses processos de formação [...]”. (Entrevistada Jasmim).

O GAPP, por meio dos processos participativos, mobiliza os educadores em comissões e grupos de trabalho, que se reúnem mensalmente para a efetivação das formações. Quando se perguntou, no questionário aplicado, quem ajuda, apoia ou auxilia no processo formativo, 87 participantes consideraram a gestão da unidade – Diretora, Coordenadora Pedagógica, Gerente de Serviço I e II, Assistente Técnico e Técnico –; em seguida, com 44 respostas, a entidade GAPP; para 39 é a equipe de trabalho; 20 responderam ser familiares, amigos, educandos e seus familiares; para 08 é ele próprio quem ajuda no processo formativo e, por fim, para 07 são as DREs ou organizações parceiras do território.

O GAPP tem o papel de desencadear o processo formativo no BOMPAR de forma democrática, participativa, dialógica, a partir dos contextos sociais em que se está inserido e da biografia de cada educador e de cada educando. Essa perspectiva faz com que haja um ambiente de aprendizagem que potencializa as diferentes possibilidades de convivência humana; eis aqui a preocupação, o objetivo e a natureza da Pedagogia Social.

Nesse ambiente emergem todas as contradições e tensões sociais, emocionais, religiosas, educacionais, assistenciais, que de um jeito ou de outro são canalizadas para a tomada de consciência e o processo de transformação do indivíduo e de seu coletivo, como

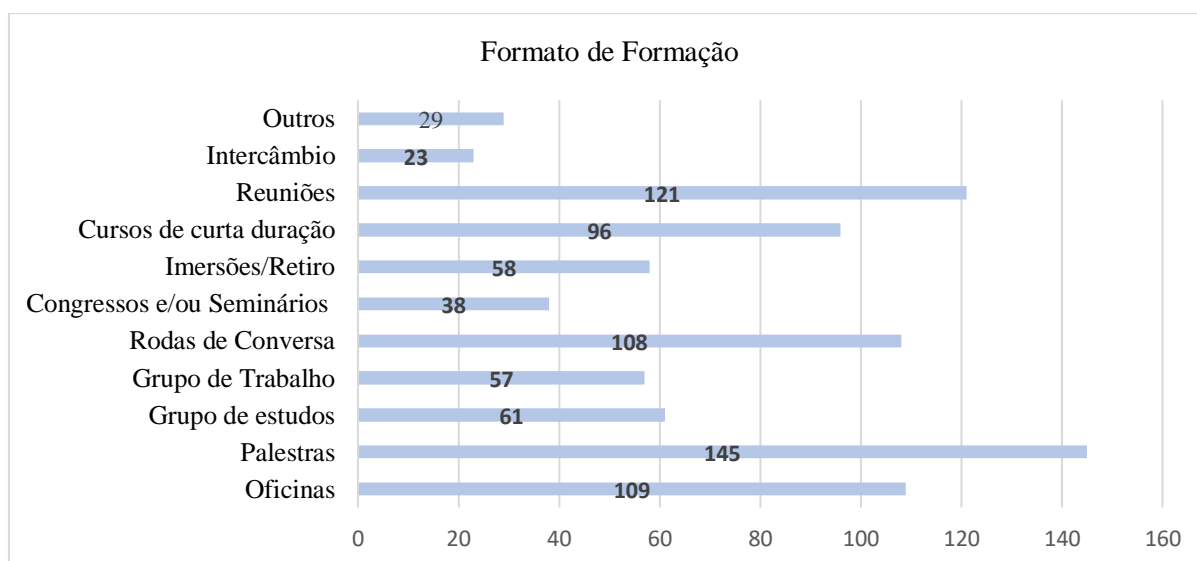
descreve Freire (2015). A relação nesse ambiente provoca no sujeito não só a consciência de libertar a si, mas também de libertar os seus companheiros e até mesmo aqueles que o oprimem.

Quando questionados se atuar como educador os fez procurar outros tipos/espços de formação para além dos oferecidos pela organização, 136 participantes responderam que sim e 28 responderam que não.

Aos que responderam positivamente perguntou-se que tipo/espços de formação buscaram: 50 responderam algo ligado à universidade – seminário, congresso, pós-graduação e graduação; 31 citaram atividades em espços públicos – museus, DREs, CEUs, teatros, bibliotecas e secretarias municipais; 21 mencionaram palestras e oficinas; 11 citaram estudo por conta própria; 10 participam de grupos de estudo e fóruns; 09, atividades em outras organizações e 05 em eventos municipais.

No questionário, em uma pergunta de múltipla escolha em que se poderia optar por mais de uma alternativa, questionou-se de quais formatos de formação os educadores já participaram ou sabem que o BOMPAR desenvolve. As respostas estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Formato da formação



Fonte: Questionário

Chamou a atenção 121 educadores considerarem as reuniões como espços de dupla relação, um espço que se torna ao mesmo tempo formativo e propulsor de formação. Nesse sentido, perguntou-se aos educadores corresponsáveis pela formação por que no questionário as reuniões foram tão valorizadas como um dos processos formativos realizados pela entidade. E destacaram que “[...] a reunião é um encontro, e nesse encontro existem pessoas com

diferentes ideias, com diferentes vivências, [...] é organizada de acordo com as realidades, onde as pautas mobilizam algo que requer criatividade, organização, pensamento crítico [...]”.

(Entrevistada Jasmim).

[...] a gente fala tanto da palavra planejamento, faz curso sobre como melhorar o planejamento e o que é o planejamento? É o momento que a gente para, olha para o que está fazendo e começa a se organizar. A reunião é esse lugar, quem participa frequentemente de um processo de reunião, ele vai desenvolvendo competências, habilidades e atitudes, por isso que a reunião forma. Quem tem condição de chegar mais cedo para preparar o ambiente, quem que vai ser o relator da reunião, quem que vai fazer o contato com as pessoas [...]. E na reunião. sendo com grupos menores, eu fico mais à vontade de me colocar; a pessoa fala: nossa, mas você faz tão bem isso, poderia partilhar com o grupo. Então a questão é da formação de base, pequenos grupos. Ir ao congresso, aos seminários, aos processos maiores, a gente tem a invisibilidade desses potenciais. Já na reunião tudo se personifica e vêm à tona as potencialidades.

(Entrevistada Violeta).

Justamente o acúmulo reflexivo nessas reuniões foi o que ajudou o GAPP a pensar nas dificuldades recorrentes da prática dos educadores sociais formadores e a construir estratégias para contribuir na ação-reflexão-ação.

Assim, quatro foram as principais dificuldades em ser formador de outros educadores, apresentadas pelos entrevistados. A primeira diz respeito a “[...] entender o tempo do outro. Entender às vezes que o tempo do outro não é o meu tempo de desenvolvimento”. (Entrevistado Lírio). A segunda dificuldade diz respeito ao “[...] encantamento, o contagiar [...]” (Entrevistada Flora), à missão da organização e à proposta da Educação Social, já que “[...] o processo de convencimento passa pela organização de vida, e é preciso comungar dessas questões para que se possa convencer o outro [...]”. (Entrevistada Jasmim).

A terceira dificuldade apresentada é a de refletir experiências das práxis sociopedagógica, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral. Que, no entendimento da entrevistada,

[...] passa por esse processo da prática. Eu preciso sentir, eu preciso viver, eu preciso teorizar, eu preciso sofrer a prática na qual eu me coloco [...], essa experiência é afetiva; quando ela não afeta é que você de fato não está fazendo essa prática e muitas vezes isso incomoda aquelas pessoas lá da caverna de Platão. O mundo das ideias faz parte, mas precisa se concretizar. Na nossa fé [o concreto] é o verbo encarnado, é Jesus encarnado aqui junto com a humanidade, passando o que a humanidade passa, então eu acredito nessa práxis. (Entrevistada Violeta).

O Educador Social latino-americano entende a práxis por meio do referencial explicativo da Filosofia, da Teologia, da Pedagogia e da Psicologia da Libertação, como

paradigma que emerge das experiências de movimentos e pastorais sociais em luta contra-hegemônica. Essa perspectiva tem guarida nas obras de Las Casas, Dussel, Gutiérrez, Freire e Martín-Baró, intelectuais orgânicos latino-americanos que contribuíram para a formulação do termo “práxis da libertação”, que se entende como processo humano de ação e reflexão sobre o mundo, em uma autêntica união dialógica entre os sujeitos e as tensões históricas.

A práxis de libertação é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade, pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa. A mera práxis dentro do sistema é de dominação, porque consolida a totalidade vigente; é uma atividade ôntica ou mera mediação interna do mundo, fundada em seu projeto [...]. A práxis de libertação, pelo contrário, é questionamento real do sistema [...] é a procriação mesma da nova ordem, de sua estrutura inédita, ao mesmo tempo que das funções e entes que a compõem. É tarefa realizadora por excelência, criadora, inventora, inovadora. (DUSSEL, 1977, p. 69-70).

E a quarta dificuldade apresentada pelos educadores entrevistados aborda a necessidade de “[...] ir ao encontro do outro rompendo com o eu preconceituoso. Ler a realidade e as necessidades. Eu mesmo fui fazer agora faculdade de direito porque estou lidando com violações de direitos a todo tempo”. (Entrevistada Rosa).

Com base nas dificuldades elencadas, os educadores entrevistados foram questionados se o processo formativo formulado pelo BOMPAR aponta propostas para sua superação. Houve certo consenso em apontar que sim, mas com a ressalva de que o tempo para a formação, ação-reflexão-ação é pouco, como descreve a Entrevistada Flora: “Eu acredito que a gente poderia avançar ainda um pouquinho mais, mas não pelo fato do conteúdo da formação, mas por conta do tempo formativo [...], tenho que encontrar outras estratégias para formar o grupo e não dou conta. Eu acredito que necessitaria de mais tempo”.

As dificuldades apresentadas são um dos muitos possíveis que vão emergindo da realidade. Aprender e aprender por intermédio do diálogo com esses desafios, reconhecê-los e compreender suas causas estruturantes é primordial para a superação, em um movimento de solidarizar-se com o plano mais amplo das lutas dos setores populares e mais oprimidos da sociedade. Nesse sentido, o GAPP elencou algumas estratégias:

Acolhimento/integração dos educadores recém-contratados, bem como sua adaptação para minimizar os efeitos da rotatividade; clareza das competências, habilidades e atitudes com envolvimento e comprometimento na missão; desenvolvimento de condições que propiciem o uso de ferramentas pedagógicas, que foram aprendidas, apreendidas e compartilhadas no processo de formação continuada, efetivando a construção de vivências, saberes e conhecimentos; e processo contínuo de apropriação da dinâmica do

território, articulando família, comunidade e rede de proteção. (BOMPAR, 2016a, p. 25).

Essas estratégias se valeriam de “[...] rodas de conversas, oficinas, momentos de troca de informações, trabalho de grupos, momentos de cochicho, dinâmicas, word-café [...]” (Entrevistada Jasmim), ou ainda “[...] dramatização de forma mais lúdica [...]”. (Entrevistada Magnólia). A entrevistado Lírio complementa “[...] momentos de estudo de textos, falas de assessoria mais sistematizadas e conectadas com propostas de oficinas para trabalhar na prática. Bom, a partir de um momento conjuntural”.

Ao longo do processo de observação e análise dos registros, presenciou-se a utilização de metáforas, dramatizações, um cuidado com a estética do ambiente. Indagado o porquê da utilização desses recursos na formação, os educadores corresponsáveis pelo processo formativo afirmaram: “[...] a gente ia para uma formação que não é dinâmica, só expositiva, percebia que as pessoas saíam pouco motivadas, então quando esse processo vai mais para o fazer e não fica muito naquela questão professor-aluno, ele se torna prazeroso”. (Entrevistada Flora). Além disso, os formadores exploram muito os cinco sentidos, pois “[...] a gente acredita que as sensações como: o cheiro, a ambientação, o som, tudo isso contribui para que a pessoa assimile mais facilmente”. (Entrevistada Flora). Isso...

[...] tem a ver com método dialético, processo de mobilização como não é um processo diretivo, é preciso criar essa mobilização para que as pessoas se envolvam como sujeitos no processo de formação. Eu não posso simplesmente trazer um texto, um filme e ficar falando sobre isso, então para nós a fala, ela é fundamental, mas ela em si mesma não é suficiente, então eu preciso fazer experimentação, tem muito a ver com Freire, Vygotsky, tem a ver com a linha de pedagogos do construtivismo, esses teóricos que trouxeram esse olhar construtivista para os conhecimentos e uma ruptura com o saber engessado. (Entrevistada Violeta).

A formação construtivista, segundo Fiorentini (2008), se dá em um processo contínuo de reflexão interligada com as práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais, articulando as reivindicações, as vivências, as experiências, as alegrias e os dramas, como processo para o aprender. Essa opção é explicitada pelos entrevistados.

Porque dentro do processo dialético de formação, a gente não pode fazer as coisas por fazer, tem que fazer com boniteza. Então a gente usa uma estética, essa estética é no cuidado com ambientação, na música, trazendo a beleza da vida como falava o Gonzaguinha, né. Eu fico com a pureza da resposta das crianças: e a vida é bonita e é bonita. Tudo isso que a gente faz e traz para nossa formação, essa boniteza é a utilização de várias ferramentas para ir dando sentido. Isso também é resgatar a cultura popular, por isso a música e a arte são importantes nesse processo. Buscamos uma linguagem que fique mais

próxima das pessoas e que elas possam entender de uma forma divertida, dinâmica e criativa. (Entrevistada Lis).

Os processos formativos no BOMPAR são construídos, segundo os relatos dos entrevistados e a constatação do pesquisador, fruto da observação, com o envolvimento de “[...] várias pessoas, uma pesquisa com um grupo, com as famílias, ouvir a opinião de todo mundo [...]”. (Entrevistada Tulipa). A participação exige uma postura de dialogicidade e humildade intelectual, em que “[...] a primeira etapa é a observação, o diagnóstico, a avaliação dos meninos. Em cima da avaliação dos educandos a gente faz uma avaliação dos educadores com a equipe e aí sim, montamos o processo formativo”. (Entrevistada Rosa).

Ao analisar as atas de reuniões do GAPP, foi possível perceber a preocupação de buscar aperfeiçoar o processo formativo. Em 2014, após reflexão da trajetória anual e com o acúmulo de reflexões de anos anteriores, tornaram-se mais claros os objetivos da formação:

[...] preparar e empoderar os educadores para realizar os encaminhamentos, nos casos de violações de direitos, à rede socioassistencial e aos mecanismos de defesa; mapear as violações de direitos no entorno das unidades; ter maior articulação com a rede socioassistencial e de garantia/defesa de direitos; desconstruir com as famílias e os educandos a mensagem negativa da mídia sobre os direitos humanos; qualificar, ressignificar e criar ferramentas sociopedagógicas que auxiliem na prática intencional do educador; exercitar constantemente a práxis – ação-reflexão-ação –; assegurar o conhecimento e apropriação do sentido de missão, de princípios e valores institucionais; propor alinhamento pedagógico, social, político e pastoral nas ações com crianças, adolescentes, adultos, famílias, população em situação de rua e idosos; incentivar o protagonismo dos educadores por meio de comissões e grupos de trabalhos; e estimular o desenvolvimento de lideranças. (BOMPAR, 2014, n. p.).

Esses objetivos mostram a intenção do processo formativo em prezar pela cultura do direito, pela conscientização, pelo empoderamento, pelo protagonismo dos educadores e pelo desenvolvimento de lideranças pautados no exercício da práxis, tendo a missão, a visão e os valores institucionais como parâmetros, construídos

[...] a partir das realidades, das necessidades que estão nas realidades em um processo muito dinâmico, porque a realidade, ela muda. O processo formativo é sempre mais lento. Quando ele se constitui, se organiza, muitas vezes já são novos desafios, novas complexidades, então a realidade para nós é o nosso chão. Isso é muito a abordagem sociocultural, nosso parâmetro para o processo formativo; mais do que a necessidade de se apropriar de conteúdo, é a apropriação dos significados, não é o saber pelo saber, ou o fazer pelo fazer. (Entrevistada Violeta).

O BOMPAR não tem, ainda, uma sistematização de forma a consolidar um currículo norteador para o processo de formação continuada em serviço, mas existe uma abertura

institucional para sua discussão e problematização a partir do PPP. “Toda formação necessita previamente pensar na construção de um currículo da área de conhecimento do futuro profissional e com o educador social não pode ser diferente, já que ele lida com pessoas em situação de risco social permanente”. (PEREIRA, 2013, p. 12).

Mas, à sua maneira, o BOMPAR foi estruturando seu processo formativo com base nos eixos ‘pastoral, político e pedagógico’, “[...] esses três Ps já foram uma tradução dos grupos que ficaram observando, olhando a prática, então, isso foi fortalecendo essas dimensões do pastoral, do pedagógico e do político”. (Entrevistada Violeta). Sobre os eixos a entrevistada Rosa complementa: “É um triângulo: um não se sustenta sem o outro; o fazer político é uma ação pastoral que por sua vez precisa do pedagógico para ser aplicado, que me leva a ser um político, e assim vai”.

Com base no questionário, destaca-se que 123 participantes consideraram suas áreas de ação o pedagógico, pastoral e político, e suas justificativas abrangem uma perspectiva integral; 13 optaram somente pela perspectiva pedagógica, ligada à atuação e ao desenvolvimento; outros 13 optaram pelo pedagógico e pastoral, unindo valores, ecumenismo e desenvolvimento; para 08 trata-se apenas da perspectiva pastoral, defesa da vida e amor ao próximo; já 03 optaram somente pela perspectiva política que abrange a ação humana; 02 mencionaram o político e o pastoral, que une o pensamento crítico e a espiritualidade; e por fim outros 02 participantes optaram pelo político e pedagógico que trata, segundo os mesmos, de sujeito crítico e ação.

A partir da construção dos objetivos, foi proposto aos educadores o estudo de temas interligados a três eixos: pastoral, político e pedagógico, eixos esses formulados junto com o grupo pedagógico – Assistentes Técnicos, Técnicos e Coordenadoras Pedagógicas – ao longo de 2015 a 2017. Os temas das formações se conectam entre si, de forma dialética. Contudo, para expor os temas, eles foram categorizados pelo eixo mais preponderante, organizado a partir da compilação feita no trato dos registros formativos da entidade.

O eixo pastoral compreende os temas: a história e a mística da PAMEN, o papel do agente pastoral na promoção da defesa da vida em plenitude; as Campanhas da Fraternidade; o fortalecimento da identidade institucional, por meio da partilha de histórias de vida de militantes, agentes pastorais e idealizadores do BOMPAR; a liderança humanizada e espiritualizada; a mística do serviço e o PPP: fundamentos da ação pastoral. Tal eixo se vincula às práticas do domínio sociopastoral.

Para os educadores entrevistados, esse eixo “[...] nos move a sair da zona de conforto, [...] que transcende aquilo de que a gente pode dar conta no sentido de práticas das nossas ações

[...]” (Entrevistada Jasmim). Para a entrevistada Flora “[...] quando a gente fala de pastoral as pessoas identificam uma religião e não é isso, vai além disso, é transcender a espiritualidade mesmo a gente não fala de uma religião a gente fala desse bem viver”. Ainda entendem que o ser humano se constitui de várias dimensões e “[...] o *mito* é um importante elemento na formação das pessoas, por isso temos o pastoral. As pessoas têm que entrar em contato com o mistério de ser humanos [...]” (Entrevistado Lírio). E está associado à cultura institucional, seu processo histórico vinculado aos movimentos e pastorais embevecidos da Doutrina Social da Igreja e da Teologia da Libertação, portanto, sendo considerado a “[...] essência da organização, é a raiz da organização [...]” (Entrevistada Rosa).

Já o eixo política abrange os seguintes temas: marco legal e efetivação do SGD; marco histórico na efetivação da universalização dos direitos humanos; superação das desigualdades por meio do acesso às políticas públicas; análise de conjuntura do acesso às políticas públicas, promoção e controle delas; Estrutura do Estado – Poder Legislativo, Executivo e Judiciário – e ferramenta da intersectorialidade na articulação política; impacto da escolha dos representantes dos poderes Legislativo e Executivo; itinerário do educador social na promoção, defesa e garantia de direitos; direitos humanos de crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua e idosos; papel da gestão para articular as políticas públicas e influenciar nelas a partir da conjuntura; sistema opressor como promotor de violência; PPP: fundamentos da ação política; e família, comunidade e SGD. Tal eixo se vincula às práticas do domínio sociopolítico.

Os entrevistados concebem esse eixo como elemento constitutivo das ações cotidianas, por isso a importância de compreender o “[...] contexto histórico para dar parâmetros para trabalhar [...] porque a gente quer uma mudança na realidade [...]” (Entrevistada Violeta) visa “[...] chamar a atenção da importância da participação [...]” (Entrevistada Rosa). “Eu não manjava nada da política da assistência, fui aprender frequentando os grupos de trabalho, os fóruns e fazendo as leituras”. (Entrevistado Lírio).

E no eixo pedagógico, os temas considerados foram: o desenvolvimento de liderança; o papel dos educadores sociais no processo de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e jovens; o educador social, sujeito político inserido na prática educacional, e aspectos metodológicos para a ação; necessidades da prática sociopedagógica à luz do PPP; ferramentas sociopedagógicas; multiplicidade da dimensão sociopedagógica: família, comunidade, criança/adolescente/jovem/adulto/idoso; ludicidade, afetividade no desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens; papel da gestão a partir da dinâmica no território; papel da família e da comunidade na formação da criança, do

adolescente e do jovem; sexualidade e afetividade; no PPP, fundamentos históricos para leitura assertiva da realidade; missão, visão e valores; sujeitos do processo socioeducativos – educador, criança, adolescente, jovens, adultos, idosos e família; concepção de Educação Social, educação para a vida e marco conceptual; orientação metodológica e avaliação do processo de ensino aprendizagem; fundamentos da ação pedagógica; práticas sociopedagógicas desenvolvidas pelo BOMPAR, que estimulam o protagonismo social de crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua, idoso, familiares e comunidade; temas transversais – étnico-raciais, gênero, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, ecumenismo. Este eixo se vincula às práticas do domínio sociopedagógico.

Para os formadores, o “[...] pedagógico é o como nós vamos organizar para que as ações aconteçam [...]” (Entrevistada Jasmim) é “[...] para podermos ter um alinhamento no planejamento, na prática [...]” (Entrevistada Rosa) enfim, “[...] são as ferramentas para atuação”. (Entrevistado Lírio).

Destacam-se, a partir das temáticas organizadas e apresentadas nos eixos formativos, o caráter do desenvolvimento dos sujeitos – criança, adolescente, jovem, adulto e idoso –, os mecanismos de atuação na defesa desses sujeitos e o processo filosófico-pastoral. Assim a formação do educador social no BOMPAR é interdisciplinar, pois agrega os saberes da pedagogia, filosofia, teologia, sociologia e psicologia; onde a arte é utilizada em todos os eixos de forma transversal, seja no uso de músicas populares, na poesia, na plástica, em dramatizações em que se trabalham os sociodramas, seja na valorização das criatividade expressadas pelos educadores por meio da dança ou de instrumentos musicais. Tal eixo transversal se associa à prática que corresponde ao domínio sociocultural.

Todos esses elementos que foram se incorporando e sendo criados para qualificar o processo formativo vêm fomentando uma nova práxis de matriz descolonial.

Em confronto com os registros, verificou-se, por meio do questionário, quais os assuntos, temas e ou conteúdos mais abordados nas formações, e assuntos, temas e ou conteúdos que acreditam que ainda possam ser explorados para contribuir com sua atuação. Organizou-se uma tabela com categorias, em que as respostas foram agrupadas e seu número indicado entre parênteses, a conferir:

Tabela 8 - Temáticas relacionadas ao processo formativo

Categoria de assuntos, temas e/ou conteúdos mais abordados.	Categorias de assuntos, temas e/ou conteúdos que precisam ser mais abordados
Educação e Pedagogia Social (44)	Educação e Pedagogia Social (8)
Política (40)	Política (18)
Sujeitos e desenvolvimento (30)	Sujeitos e desenvolvimento (9)
Legislação (29)	Legislação (29)
Prática pedagógica (23)	Prática pedagógica (31)
Pastoral (23)	Pastoral (5)
Direitos Humanos (20)	Direitos Humanos (20)
ECA e Sistema de garantia de direitos (19)	-
Referencial teórico (4)	Referencial teórico (5)
Identidade institucional (8)	-
Gestão (8)	Gestão (23)
Transversais (6)	Transversais (35)
Educação Infantil (5)	Educação infantil (11)
-	Registro e Avaliação (4)

Fonte: Questionário

Pode-se observar na tabela 8 que entre os assuntos, temas e ou conteúdos mais abordados estão as bases de um possível currículo ou itinerário formativo para os educadores. Mas do mesmo modo ainda aparecem elementos para serem aprofundados, isso devido à realidade, compreendida como dinâmica, e a formação mesmo partindo da prática e nela sendo reaplicada, sempre está um passo atrás da necessidade, já que o cotidiano de onde brotam os exercícios do fazer precisa ser vivido, refletido para, então, tornarem-se elementos para a formação.

A Pedagogia Social está interligada aos assuntos, temas e ou conteúdos mais abordados nas formações e que precisam ainda ser mais explorados, sendo evidenciados dentre eles: elementos da constituição do sujeito como ser político e que visa a qualidade e implantação dos Direitos Humanos, da democracia, do SDG, das leis, bem como assuntos, temas e ou conteúdos do cotidiano, que estão relacionados ao campo situacional do educador social sobre o qual se discorreu em capítulos anteriores.

Sobre a assiduidade no processo formativo, dos 164 participantes, 129 sinalizaram que costumam sempre participar, 15 participam esporadicamente, 14 pouco o fazem e 08 participam quando é de seu interesse. E as formações oferecidas pelo BOMPAR ocorrem, segundo 117 participantes, durante e após a jornada de trabalho; para 40 participantes as formações ocorrem somente durante a jornada de trabalho e para 07 ocorrem após a jornada de trabalho.

As estruturas das formações foram se modificando à medida que o educador foi mudando, exigindo que os formadores pensassem em estratégias cada vez mais complexas. Dentro do método dialético opta-se por três etapas que se correlacionam: a sensibilização, a mobilização e a conscientização para a ação.

[...] a gente sensibiliza, depois a mobilização, reflexão, o momento que seria o ideal registro, e a aplicação, porque não adianta a gente ficar só no teórico não multiplicar, tem que ter a vivência [...]. Construimos a formação primeiro observando a necessidade [...]. No grupo de Pedagógico durante o ano a gente vai fazendo essa construção ao final do ano a gente tem aquele momento avaliativo e de planejamento que nem aconteceu agora no momento da imersão que era para se pensar no triênio, é construído no coletivo nunca é feito sozinho ou partindo de uma só pessoa é sempre da necessidade também do grupo, porque a gente vai discutindo durante o ano e refletindo. (Entrevistada Flora).

Com essas estratégias o GAPP buscou propor processos formativos nos quais as experiências fossem e sejam apreendidas pelo sujeito e pelo coletivo, respeitando e valorizando o saber, a cultura, as habilidades e as competências de cada educador, buscando envolver, consultar e gerar processos cada vez mais assertivos. Em um dos documentos foi possível perceber como o processo foi mobilizado:

Diante desse cenário, ensaiamos um breve diagnóstico que veio ao encontro do processo reflexivo do GAPP nesses últimos anos, envolvendo cinco coordenadores de creche, três coordenadores de CECs e um coordenador de Pop Rua, que foram da área sociopedagógica (técnicos) e hoje estão na coordenação das unidades, além de coordenadores que estão há muitos anos na entidade. A coleta de dados foi feita por meio de duas reuniões de quatro horas e produção reflexiva por escrito dos participantes acima, resultando em sentimentos, orientações, propostas e posicionamentos que nortearão a construção da proposta formativa. (BOMPAR, 2016b, p. 1).

As biografias, os projetos pessoais e as trajetórias de cada educador em grupo tornam-se um caldo denso, no qual o alinhamento e planejamento das ações necessitam de uma formação que não se personalize, isso é, que dê conta de responder aos interesses ou necessidade de cada um, mas também não pode ser tão genérica que se esvazie de sentido. Nesse sentido o GAPP, ao criar as etapas de sensibilização, mobilização e conscientização, traduz e aglutina estratégias que tornam mais eficaz o alcance dos educadores.

Sensibilizar é o ato de buscar alcançar o outro através dos sentimentos. O pensar e o agir estão ligados à capacidade do indivíduo de sentir. Desse modo, esta etapa visa dar sentido ao processo formativo. Ocorre na fase pré-encontro formativo; surge inicialmente na preparação e organização da formação e depois nos meios de convidar para a formação. Trata-se de despertar o educador social para a necessidade de se formar, refletir, de qualificar o agir.

A segunda etapa que perpassa a formação dos educadores do BOMPAR é o mobilizar. A mobilização precede a superação de valores e desejos egóicos. Nessa fase os educadores sociais tendem a adotar valores que nutrem o coletivo. Destaca-se que a mobilização no coletivo

usa diversos recursos, técnicas, dinâmicas, plásticas. No BOMPAR a mística, as dinâmicas, a poética e a ambientação exploram bem os recursos da arte.

[...] a gente vê a arte como um processo de mobilização [...] então ali na ação, através da arte a pessoa tende a perceber e compreender melhor os fatos e levar aquilo de volta à sua prática [...] A arte nós a entendemos como um potencial. Potencial que existe ali nos grupos em geral, nas pessoas em todos os segmentos. (Entrevistada Jasmim).

Logo, a arte, como a expressão da criatividade das lideranças é fundamental para mobilizar o grupo “[...] é uma dimensão da instituição; ela semeia todos os processos da organização e é tocada, mobilizada pelas pessoas que estão na função sociopedagógica [...]”. (Entrevistada Violeta). E no desejo desses formadores emerge a expectativa do mobilizado se tornar mobilizador de suas equipes, dos educandos e da comunidade.

E, por fim, a etapa correlacionada às anteriores, a de conscientizar. A consciência pressupõe uma reflexão crítica que nos move para a ação na busca por reduzir as injustiças. Para isso, esta fase visa desenvolver ou estimular a criação de ferramentas para o saber agir. Análise de conjuntura, reflexões sobre o território, estudo de caso, dentre outras iniciativas que ajudam a aprofundar as temáticas.

Além dessas etapas, em 2015 o GAPP organizou um documento chamado Agenda Pastoral Política com o intuito de incentivar a participação em espaços formativos, promovidos pelas pastorais e movimentos da Região Episcopal Belém, como a Escola de Fé e Política, as CEBs, a PAMEN, uma vez que o BOMPAR compreende que não pode ser o único ator a fornecer elementos para o desenvolvimento do educador social, conforme constatado:

A construção do itinerário formativo é fruto de um amplo processo de consulta e participação, que levantou inúmeras angústias, necessidades, expectativas, desejos. Acolhemos tudo, e compreendemos que os nossos encontros, que são em horário de serviço, não garantiriam o tempo suficiente para tudo que foi proposto. Diante do desafio, elaboramos a estratégia de rodas de conversa e de momentos de imersão. A formação continuada é sempre complementada pelas propostas da agenda política-pastoral (BOMPAR, 2016b, p. 1).

Sendo atualizado anualmente para que os educadores se organizem para participar, “[...] essa agenda é uma escolha das atividades que acontecem nos territórios, dentro de um contexto geral. Nesses momentos é que nós vamos entendendo qual o nosso cenário, para que possamos sair do processo de alienação”. (Entrevistada Jasmim). Sobre a construção da agenda:

[...] foi um olhar desse grupo que para, pensa e reflete, dizendo: como as pessoas que não tiveram experiência comunitária, pastoral, de movimento social vão se apropriar desse processo? E então, em uma primeira fase, a gente

contava, fazia alguns testemunhos e funcionava muito bem. Daí a gente viu que precisava de uma radicalidade, precisava que as pessoas que estavam trabalhando entrassem em contato com os grupos que fazem esses processos políticos e pastorais. Daí a gente viu que deu muito certo, não tem como falar de CEBs se você não participar dos planos de CEBs, encontrar pessoas de CEBs, ir lá cantar com as pessoas de CEBs, não tem como falar de um movimento reivindicatório se você não participar de uma caminhada, construir um processo de eleição para eleger um representante nosso nos conselhos. [Fomos] inspirados também pela agenda latino-americana, que tem uma história muito bonita, e a gente falou: essa agenda latino-americana nos inspirou a fazer uma agenda para o nosso dia a dia. Então, é por isso, os processos formativos são isso, eles têm que ser significativos, precisam ser reinventados em outras realidades, mas eles partem de concretudes. (Entrevistada Violeta).

Dessa maneira, a agenda amplia a perspectiva do educador social, que entra em contato com outros grupos, práticas e teorias. É um movimento de beber em outras fontes e trazer para a organização outras experiências, sabores vitalizadores. Cabe ressaltar que esse é um elemento que intrigou o pesquisador, quanto à noção de trabalho cooperativo, integração, intercâmbio, ação em rede, valorizados nos processos formativos. Identifica-se essa prática pelo estabelecimento de comunidades de aprendizagem, em que um educador apoia o outro no processo formativo, onde juntos realizam um diagnóstico da realidade, o planejamento da ação, buscam parcerias e outras articulações, realizam monitoramentos do caminho percorrido e seus impactos, avaliam o processo, para então rever se os dados da realidade se mantêm e se é necessário propor novas formas de agir.

5.3 A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM É UMA DAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

Para o BOMPAR a formação é espaço para e de afirmação da identidade do grupo, tornando-se o ambiente ideal para partilha de saberes e experiências, um dos espaços para reflexão sobre as práticas. Assim, esse espaço se torna mais que aquisição técnica, torna-se espaço de sociabilidade, afetividade e segurança, como aponta a entrevistada: “[...] ontem a gente discutia um pouco sobre isso, assumir esse papel de formador, porque a gente tem capacidade. E quando todo mundo se une, junta as habilidades e coloca a serviço do bem comum, nos tornamos uma comunidade”. (Entrevistada Flora).

Com referência à formação em comunidade, o que se deseja é ampliar o conceito de formação em grupo, ir para além disso; quando o grupo se torna uma comunidade, seus participantes estabelecem uma real relação de ação-reflexão-ação, tornando-se pesquisadores

de suas práticas. O “[...] termo comunidade é relativamente novo na literatura tradicional sobre formação docente, desenvolvimento profissional e mudança educacional”. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002, p. 246).

Pesquisadoras como Cochran-Smith e Lytle (1999), dedicaram esforços em refletir sobre a formação do educador em comunidade de aprendizagem sob os pressupostos de que a aprendizagem e o conhecimento se estruturam ‘para’ a prática, ‘na’ prática e ‘da’ prática. Não se trata de um mero jogo de palavras, aqui se encontra uma chave importante para nossa análise sobre o processo formativo do educador social, uma vez que são a prática, o cotidiano, os dramas, os conflitos que produzem conhecimento.

A formação estruturada ‘para a prática’ é a mais conhecida; está presente na escola, nas universidades e cursos técnicos. É nossa formação inicial, onde o educador aprende teorias para aplicá-las em sua realidade, fórmulas pré-moldadas a serem encaixadas e impostas nas diversas e complexas realidades. Vincula-se ao paradigma tradicional.

Já na formação estruturada ‘na prática’, os conhecimentos construídos de maneira tácita respondem ao cotidiano dos educadores. Os entrevistados corresponsáveis pelo processo formativo corroboram nesse sentido, ao dizer que a “[...] formação, ela também se dá no cotidiano, quando as coisas vão acontecendo, quando a gente busca olhar a prática, para ver se aquela prática está sendo significativa ou não”. (Entrevistada Flora).

Nesse movimento constituem-se novas narrativas sobre a própria prática, ao serem exploradas as necessidades, os desafios e clamores que emergem na prática e que não podem ser resolvidos pela aplicação de fórmulas pré-moldadas, exigindo do educador social uma nova leitura do seu fazer, reconsiderando as bases teóricas de suas ações dentro dos domínios sociocultural, sociopedagógico, sociopolítico e sociopastoral.

Assim, o educador social sabe “[...] na medida em que é versado na arte da prática, nas reflexões [...] sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 254) quando o conhecimento, quando é produzido pelos próprios educadores, de certa forma se interliga no fazer e no pensar, o que os leva para a formação a partir ‘da prática’.

Em relação à prática, o educador social torna-se um pesquisador, um intelectual orgânico, problematizando seu exercício, o de seu coletivo e o de outros grupos. Assim o educador se forma e forma outros desafiando suas próprias suposições, hipóteses, didáticas, estratégias, criando, desconstruindo ou ressignificando suas práticas, bem como os processos gerados junto aos grupos de educandos. Essa concepção pressupõe que o conhecimento emana

da investigação sistemática sobre o ensinar, sobre a compreensão da biografia dos educandos, e sobre a apropriação das práticas acrescidas às tensões sociais. A formação ajuda a produzir conhecimento que

[...] emerge do entendimento conjunto de professores e outros que estão comprometidos com observação e documentação sistemáticas, e de longo prazo, dos estudantes e de seu processo de atribuir significados. Para gerar conhecimento que dê conta de múltiplas camadas de contexto e múltiplas perspectivas de significado, os professores dependem de um largo espectro de experiências, e de sua história intelectual, dentro e fora das escolas. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 278).

A formação do educador social, a partir da contribuição das autoras, centra-se nos processos iniciais obtidos na academia e cotidianamente no encontro consigo mesmo, no reconhecimento e pertença a um coletivo e na pesquisa-ação, gerando saberes mobilizadores para o exercício da sua profissão. Para os educadores entrevistados, a formação contribui para uma prática que busque garantir os direitos sob a perspectiva da doutrina de proteção integral, pois a “[...] formação nos ajuda a não parar de acreditar. É essencial, não tem como ser educador social se não defender os direitos”. (Entrevistada Rosa). Porém, nenhum “[...] educador chega pronto para lutar pelo direito da criança, mas é na construção do dia a dia, no fazer, que ele vai aprendendo com aquelas pessoas que são mais antigas [...]”. (Entrevistada Flora). E ainda,

O processo de garantia de direitos, ele requer conhecimento, primeiro naquele que está lidando contra as violações; e para que nós possamos entender quais são os nossos espaços e qual é o meu papel e até aonde eu posso ir, eu preciso saber quais são os encaminhamentos a realizar, quais são os espaços existentes no território para que possamos fazer encaminhamento de forma eficaz e assertiva. E essas formações visam nossa participação e presença nesses espaços para de fato sentir e conhecer e para que possamos nos empoderar para empoderar o outro. Então a formação ela traz isso, esse processo de conhecer e ter essa autonomia de dialogar com esses espaços, se apropriar desses espaços para poder também mobilizar o outro para essa apropriação, mobilizar o outro para que ele possa ter um empoderamento de buscar, de ser o sujeito, de ser o protagonista dessa ação. (Entrevistada Jasmim).

Dessa forma, os conteúdos do processo formativo emergem não ‘para a prática’ e sim ‘na e da prática’, de forma a romper com o ativismo e a mecanização técnica, burocratizante e alienante. A formação pautada na e da prática, segundo os educadores do BOMPAR entrevistados, ocorre no “bate-papo, nas paradas pedagógicas [...] com os meninos [...], no registro reflexivo semanal e mensal, os próprios educadores estão conseguindo refletir melhor sua prática”. (Entrevistada Rosa). Entrevistada Lis acrescenta: “[...] é na ação e reflexão: todas as nossas ações são resultado da reflexão e toda reflexão é das nossas práticas”.

Nesse sentido, o processo formativo do BOMPAR torna-se uma das possíveis ferramentas para emancipação dos educadores, ajudando-os a compreender a complexidade do mundo e a desenvolver ferramentas necessárias para a investigação da sua própria atividade. Dessa forma, o processo formativo emancipador se vincula ao desvelar da práxis, onde o fundamental é uma constante “[...] reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2007, p. 39).

Desvelar a práxis do educador social a partir da razão da pedagogia social permite compreender melhor a dinâmica da história e da convivência humana e os valores da humanidade. Quando a educação se deixa reger apenas pela batuta da razão instrumental, o impacto do irracionalismo pode conduzir a humanidade à barbárie. (SOUZA NETO, 2010, p. 53).

A práxis libertária de matriz dialética latino-americana utilizada no BOMPAR busca a conscientização e a constituição de um novo homem e uma nova mulher, capazes de projetar uma nova sociedade e de transformar as estruturas que geram a desigualdade social. A organização compreende que não existe educador perfeito, o educador só pode ser suficientemente bom; suficientemente bom é aquele educador que se coloca no lugar do encontro com o outro e consegue ajudar o outro a lidar com seus sofrimentos.

O autodesenvolvimento no BOMPAR se dá “[...] mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem”. (COCHRAN-SMITH; LYTLE 1999, p. 279). De modo que é possível diferentes sujeitos conseguirem ter elementos para ler a práxis libertária que constitui a ação do educador social. Para isso, a formação em comunidade de aprendizagem representa o modo mais assertivo para subsidiar o educador social, ajudando-o a estar com os sofredores, vítimas de violência e do descaso da sociedade, do estado, da família e das igrejas.

A comunidade não exige a busca individual, a autoformação, mas coloca esse processo individual a serviço da comunidade, tornando a aprendizagem dinâmica a partir do momento das trocas. “O processo formativo do BOMPAR é muito bacana, a gente não constrói só, a gente constrói em comunidade, nós construímos juntos quando cada um traz uma coisa [...]”. (Entrevistada Lis).

Uma ação qualificada exige comprometimento dos integrantes da comunidade educadora com seu processo formativo, no qual cada um procura estar em constante formação, como nos foi relatado: “Nossa, tirando a faculdade, sempre estou estudando, mas no final de semana me dedico. Estou sempre lendo, pesquisando”. (Entrevistada Rosa).

No questionário os educadores foram perguntados quanto tempo dedicam aos estudos, pesquisa e planejamento das atividades. 76 participantes disseram que uma a duas horas

semanais; 52 mencionaram de três a quatro horas semanais; 24 responderam dedicar de cinco a oito horas semanais e 12 mais de oito horas por mês.

Essas respostas chamam a atenção, uma vez que quase metade afirmou dedicar uma hora por semana ao estudo. Devido aos desafios e exigências apresentados, considera-se esse período insuficiente.

Isso fica evidenciado também nas falas dos entrevistados, em que um deles relatou a dificuldade de se formar para a ação: “Deveria me dedicar mais [...]” (Entrevistada Violeta), “[...] eu posso dizer que às vezes sou falha, poderia me dedicar mais [...]”. (Entrevistada Jasmim). E a alternativa tem sido a formação na ação, por meio de estratégias coletivas, como relatado: “Temos os grupos de trabalho onde as pessoas também se dedicam ao estudo, tem sido uma importante estratégia para estudo”. (Entrevistada Flora).

A comunidade de aprendizagem torna-se um ambiente favorável à escuta, à partilha, indagações, problematizações, criação, recriação, desconstrução. Espaço de vínculos, resolução de conflitos e dramas. Na comunidade de aprendizagem Cochran-Smith e Lytle (2002 e 2009) dissertam sobre o potencial do grupo, quando os educadores sociais adotam postura investigativa que abrange aprendizagem “[...] dos estudantes, professores e líderes nos aspectos da construção dos conhecimentos social, cultural, intelectual, relacional e político”. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 143). Foi esse espaço que o grupo de educadores elegeu para sua formação em princípios e valores.

Segundo o PPP do BOMPAR, valores e princípios representam uma proposição intencional e organizada para o agir. Constitui referência para a ação de todos os sujeitos – educadores, educandos, famílias e comunidade –, gerando implicações para a abordagem pedagógica a ser adotada, o modelo de gestão e as relações internas e externas, em síntese, “[...] expressas na forma de afirmações, indicam posições e diretrizes que devem nortear as questões focais das ações educativas, fornecendo parâmetros em relação ao que deve ser feito e em relação aos modos de fazer”. (BOMPAR, 2009, p. 09).

No documento Síntese do Processo Formativo de 2017, que contém as experiências percorridas nos espaços considerados proféticos e as narrativas das educadoras pioneiras do BOMPAR, os educadores elegeram, para a sua formação, os seguintes princípios e valores: espiritualidade, presença, participação, afetividade-amorosidade, humildade, simplicidade, defesa da vida, acolhida, ousadia-coragem, mutirão e a missionariedade.

A comunidade de aprendizagem é mais que um conceito, ela é uma experiência que tem como referência as dimensões coletiva e reflexiva, contribuindo para a tomada de consciência coletiva que leva à ação solidária.

[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas [aprendizagem] são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças, tanto nacionalmente como internacionalmente. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009, p. 148).

O educador, ao tomar consciência das mazelas sociais, torna-se um ser comprometido com a sua libertação e a dos educandos, o que faz com que estes assumam também essa consciência. Nesse momento não há mais ‘servo’ e ‘senhor’ no fazer da educação, mas passa a existir o sujeito do processo, no qual educando e educador dialogam sobre uma determinada situação e ambos aprendem e produzem conhecimento. Esse caminho pedagógico está colocado no BOMPAR e bem explicitado por Freire (1978): o educador tem consciência de que é sujeito do processo e mediador dos conflitos na relação. Essa consciência é que faz brotar a autenticidade da ajuda.

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe. (FREIRE, 1978, p. 11).

Para os entrevistados, a formação no coletivo é algo de muito valor: “Tem que ser no coletivo, porque as formações vêm de um processo participativo, onde cada unidade elabora, envolvendo educadores, educandos, as famílias, a equipe até chegar na sede, o que envolve os Assistentes Técnicos e os Coordenadores”. (Entrevistada Rosa). A entrevistada Flora complementa: “[...] área de formar, de partilhar, de construir, tem que ser no coletivo. Eu acredito que a educação não se dá sozinha, e sim, partilhando no coletivo, no fazer junto”.

No ambiente que tem como característica uma comunidade de aprendizagem, todos buscam a formação, aprendem mutuamente, desvelam dentre muitas questões as contradições, a qualidade do trabalho e a precarização da profissão.

Os educadores sociais não têm assegurada, dentro de sua jornada de trabalho, uma carga horária para formação individual e coletiva; por isso as organizações constroem estratégias para mitigar os efeitos danosos dessa ausência. Como destaca uma entrevistada:

[...] eu lembro que quando a gente começou a trabalhar a gente tinha uma jornada de 6 horas então eu ficava 4 horas direto com a criança e 2h eu tinha para pensar, para criar e hoje esse tempo não existe e ele tem que ser tirado do dia a dia, então eu penso que nós temos que ter projetos, buscar parceiros para que possamos ter no mínimo, uma hora semanal. Sem isso, fica muito precarizado o trabalho [...]. (Entrevistada Violeta).

Um dos desafios da formação do educador é o tempo remunerado, dedicado exclusivamente para esse processo, que facilite o registro, a reflexão e sistematização de toda a riqueza do agir. Isso fornece condições para a construção de subsídios a serem compartilhados, dando publicidade às vivências e saberes das equipes, que em geral são pessoas com bagagem cultural, artística, pastoral, política, que podem inspirar a prática de outros educadores.

Uma das reivindicações que emergiu de educadores ligados às diversas organizações que se identificam como PAMEN, uma delas o BOMPAR, foi a de analisar e sistematizar a formação que valoriza a prática e o cotidiano. Tal reivindicação levou o pesquisador, a fazer leituras de suas experiências e desses grupos em que está implicado, de modo a se empenhar em fornecer, através desta pesquisa, suas contribuições, sendo uma delas a identificação dos pressupostos da formação do educador social.

5.4 OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

A beleza de refletir os pressupostos é quando eles se confundem com a prática e a prática se confunde com eles; quando isso acontece, a formação do educador na comunidade de aprendizagem produz saberes relacionados ao ser, conviver e fazer. Isso tende a se refletir nas atividades pedagógicas por meio do diálogo e do compromisso.

Nesse sentido, o pressuposto é tudo o que se supõe antecipadamente, conjectura, suposição, aquilo que dá sentido. Pode ser um sistema de crenças, de valores ou, ainda, aquilo que se busca alcançar. Tomando como referência as reflexões de Freire (2007 e 2015) e Graciani (2014), foi possível indicar alguns pressupostos para formação-ação.

Evidenciar pressupostos para a formação do educador social é essencial, principalmente porque há uma parcela de educadores convictos, que se compreendem enquanto sujeito transformador, e almeja-se ter cada vez menos educadores que estejam na profissão pela necessidade, mas não se identificam enquanto educador social.

A formação contribui, em alguma medida, no processo de reconhecimento e pertença ao lugar que se ocupa, ajudando assim no alinhar, tecer, reinventar, conhecer as formas pela qual cada um se coloca junto aos grupos vulneráveis, reforçando a cultura do direito.

As ações sociopedagógica, sociocultural, sociopolítica, sociopastoral e epistemológica não são fáceis. Os processos de mediação adequados “[...], necessitam de formação específica. As situações de desafio proporcionam a didática [...]” (GARRIDO; CARO; EVANGELISTA, 2011, p. 22), de forma que se propõe, a partir do caminho trilhado, alguns pressupostos, partindo da prática comprometida do educador social no BOMPAR, os quais se orientam

[...] pela pedagogia libertadora protagônica, baseada fundamentalmente na memória histórica, na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária, autoestima, autovalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural. (GRACIANI, 2014, p. 22).

Assim como Graciani (2014), compreende-se que os pressupostos devem contribuir para que o educador social desenvolva uma visão crítica e consciente das causas geradoras de exclusão, desconstrua relações arbitrárias, tenha capacidade de dialogar com as esferas governamentais, crença na construção coletiva, desterritorialize-se e parta da cultura, da biografia do outro e com o outro e redimensione os conhecimentos aprendidos e apreendidos.

Definir pressupostos que sirvam à formação do educador social é uma tarefa complexa; como o processo de trabalho é dinâmico e abrangente, essas definições podem vir a ser uma das possibilidades. Identificam-se como pressupostos para a formação do educador social no BOMPAR: o social, o coletivo, a práxis, a politicidade, a arte, o dialógico, a pesquisa, a ética, o rigor metódico, a paciência histórica, o protagonismo e a reflexão da prática.

O social, como categoria da ação do educador social, torna-se também um dos pressupostos formativos. Segundo Fichtner (2016), o educador, ao se basear nos direitos humanos, na cultura do direito, deve recuperar, reconquistar e desenvolver a categoria social. E assim, ajudar os demais grupos a compreender o dinamismo das relações que estão submersas no indivíduo, nas estruturas e na sociedade.

O desvelar das injustiças que foram gerando a desigualdade requer uma ação pedagógica, pastoral e política que se faça também social, o que exige do educador permanente revisão dos conceitos, valores, ideologias, uma vez que o educador social trabalha com os elementos que estão no mundo externo do sujeito, isso é, trabalha com o vivido no cotidiano.

O pressuposto coletivo na formação quer dar ênfase e exercitar o caráter democrático, participativo, horizontal, onde todos são convidados a assumir o pensar, o organizar e o executar da formação. Acredita-se que a construção coletiva do conhecimento favorece os momentos de problematização da práxis.

A práxis do educador social também é um pressuposto, pois expressa uma concepção de mundo, um tipo de engajamento. Seu processo pressupõe a interação de aspectos biológicos, com suas variáveis sociais, espirituais, econômicas, políticas e culturais; assim, a teoria deve iluminar a vida e a vida deve iluminar a teoria.

O que nos leva ao pressuposto da politicidade, que passa pela práxis da libertação. Toda ação educativa é uma ação política, seja para manter ou dar respostas ao sofrimento dos oprimidos. Portanto, a formação passa por “[...] refletir sobre a construção das práticas sociais pela perspectiva da Pedagogia Social [...] implica a discussão do sentido e da práxis da cultura de direitos [...]” (SOUZA NETO, 2010, p. 39), no sentido de apontar para práticas e situações de injustiças e desigualdades sociais, em vista da construção de um projeto de sociedade fundamentado no viver bem, sem a pretensão de que o educador será por si só o promotor da mudança, mas torna-se um dos agentes dessa transformação.

A arte e sua poética como um pressuposto à formação do educador social estão intimamente ligadas ao processo criativo, onde a arte-educação, em sua sensibilidade ética e estética, fornece ferramentas para a prática do educador social.

A arte é o condutor, a liga da interdisciplinaridade da prática do educador, então a formação deve subsidiar a compreensão da corporeidade, da musicalidade, dos ritmos, dos sabores, das cores, ampliando o repertório e a sensibilidade dos educadores e educandos.

Já a formação que adota o pressuposto dialógico pressupõe um interesse em ajudar o educador social a compreender que, antes de falar, o educador precisa ouvir o implícito e o explícito, apurar a percepção para ler os sentimentos, os corpos e as biografias. “[...] o educador deve captar o mundo simbólico (signos e códigos), gestual (comunicação não verbal) e mágico-lúdico (no caso do público infanto-juvenil), pois o ato de ouvir o semblante e os sentimentos [...] é um ato de profunda ternura e vigor permanente [...]”. (GRACIANI, 2014, p. 27).

O dialógico, como ato de falar e escutar assertivamente, torna-se uma estratégia utilizada pelo educador social para iniciar a aproximação, captar os temas geradores. Para isso, precisa silenciar seus preconceitos e julgamentos, influenciado por uma cultura opressora.

Outro pressuposto importante para a formação do educador social é a pesquisa; toda a formação deve preceder, transcorrer e lançar o educador para a pesquisa, de modo que a

formação incida na reflexão crítica, na prática, construindo, desconstruindo, ressignificando ou ainda dando dignidade às práticas e teorias dos grupos.

O pressuposto da ética ajuda o educador a assumir um pensar e agir que primem pelo respeito, pela dignidade, por adquirir um posicionamento que, independentemente da sua função – seja professor, médico ou psicólogo –, possa ajudar as pessoas a terem condições de problematizar e agir, estabelecendo uma nova relação humanizadora, isto é, retomando a dimensão comunitária pautada na convivência, solidariedade e fraternidade.

O pressuposto do rigor metódico deve ajudar o educador social a se valer de métodos, metodologias, estratégias, processos de planejamento, monitoramento e avaliação intencionais. Rigoriedade não é autoritarismo, mas uma disciplina da intencionalidade.

A prática, bem como a formação do educador social, segue um rigor metódico que decorre de um método dialético de elaborar um diagnóstico partindo da história e da configuração da comunidade na qual está inserido seu grupo de trabalho, compilando dados das múltiplas vulnerabilidades daquele território, informações sobre o perfil do grupo atendido. Após isso, uma escuta assertiva e avaliação das necessidades e interesses – temas geradores –, devem fornecer elementos para o planejamento da ação – norteado por uma legislação de acordo com a política pública pela qual sua prática está permeada – e acompanhada por instrumentos de monitoramento e avaliação dos resultados.

Outro pressuposto é a paciência histórica, que vai ajudar o educador social a desenvolver a capacidade de perceber que as coisas têm um momento para acontecer, ou ainda ajudá-lo a ler o movimento do percurso histórico; a paciência histórica “[...] é a atitude do educador de respeitar o próprio processo de construção do conhecimento”. (GRACIANI, 2014, p. 28).

A clareza desse processo minimiza as frustrações e ansiedade decorrentes da transformação, que é lenta e gradual, cheia de avanços e retrocessos; esse pressuposto parte da análise de conjuntura, de uma compreensão dos paradigmas, de modo que a prática incida na realidade com vitalidade.

A reflexão da e na prática torna-se um pressuposto essencial para o processo formativo do educador social. De acordo com o questionário enviado aos educadores sobre como se dá o processo de reflexão de sua prática, 31 participantes responderam em grupo; 30 no dia a dia; 26 estudando, avaliando e planejando; 22 por meio da análise dos registros pessoais e observações; 13 por meio da práxis e 11 nas formações. Entretanto, 52 participantes deram respostas incompatíveis ou generalizadas, donde se presume haver dúvidas sobre como e se eles refletem sobre a prática. A formação do educador deve ajudá-lo a perceber que

[...] exercício crítico do pensar exige que o educador social desenvolva uma postura ativa na construção da própria consciência individual e coletiva e que esteja sempre aberto a mudá-la, [...] reconhecendo que ela é complexa, tem um movimento, um processo que varia conforme a visão do observado e que se constitui de maneira multidimensional. (GRACIANI, 2014, p. 26).

Com base nas reflexões, pressupõe-se que os educadores sociais, ao formularem processo formativo a partir desses pressupostos devem reconhecer: a) que cada educador é um sujeito, tem uma biografia, uma trajetória, dores e alegrias, e isso deve ser levado em conta ao se constituir o processo formativo; b) a importância de incluir as forças vivas do território como forma de auxiliar o desenvolvimento profissional do educador social; c) a individualidade de cada educador, mas incentivar os processos coletivos; d) estimular a ludicidade, a cultura popular, o brincante, a poética, a corporeidade, como formas de ampliar o repertório e a capacidade criativa; e) a necessidade de estabelecer vínculos, afetividade e respeito como chaves para iniciar um processo formativo saudável, com reconhecimento de que aquele espaço é seguro para partilha e troca; f) a coerência entre o pensado, o falado/transmitido e o executado; g) que o processo formativo não é linear, mas cheio de metamorfoses, conflitos, disputas, pois ele é imbricado com a realidade e os desejos dos educadores sociais; h) o exercício da autonomia, da resolução de conflitos, do protagonismo e da cidadania; i) a necessidade de revigorar as energias, a saúde mental, os ânimos e a autoestima; j) que os projetos de vida dos educadores sociais devem convergir na busca pela construção de um futuro com dignidade e justiça; k) a pergunta, a palavra, os sentimentos como propulsores do processo formativo; l) o projeto político-pedagógico como instrumento norteador dos processos sociopedagógicos, socioculturais, sociopolíticos e sociopastorais; m) a identidade do educador social, do coletivo, das comunidades; n) o fomento do registro, a sistematização e a publicização das práticas e experiências; e, por fim, o) que, sem constantes exercícios participativos e avaliativos, com instrumentos de monitoramento e planejamento para estabelecer diretrizes, itinerários e projetos formativos, não há intencionalidade.

Todos esses elementos devem ajudar os educadores sociais a “[...] refletir e revisar permanentemente valores, práticas, atitudes e posturas para o desvelamento do real e a proposição de uma visão plural e reflexiva [...]”. (GRACIANI, 2014, p. 30). Essa visão apresenta ao menos quatro dimensões: a de totalidade, holística, interdisciplinar e heurística, que são complementares e importantes para as práticas dos educadores.

Em Graciani (2014), a visão da totalidade é importante para que o educador social compreenda a dinâmica política e econômica que perpassa a sociedade capitalista. Já a visão

holística busca compreender o ser na sua integralidade biopsicossocial, cultural e transcendental e de que forma a realidade lhe é um favorecedor ou um empecilho. A terceira visão é a interdisciplinar, cujas bases analíticas são produzidas no cotidiano e refletidas por diferentes áreas do conhecimento como Arte, Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, Teologia dentre outras. E, por fim, a visão heurística busca a interpretação da natureza humana, suas condições históricas em correlação com a realidade, isto é, os fenômenos que detêm a práxis, propiciando diferentes hipóteses frente aos dramas encontrados.

No decorrer do trabalho conseguiu-se observar que a teoria que melhor dá conta das reflexões e das práticas do BOMPAR é a Pedagogia Social, uma vez que ela articula e rearticula os domínios sociopedagógico, sociopastoral, sociopolítico, sociocultural e epistemológico. Essa dinâmica na perspectiva freiriana é denominada de ‘educação problematizadora’, na qual o homem descobre a si e o mundo.

A Pedagogia Social, vem problematizando, renovando, criando teorias que permitem ao educador social fazer leituras das reflexões homem-humanidade, homem-sociedade, homem-instituições, homem-história, homem-cultura, de modo que a formação coletiva torna-se espaço e tempo fértil para as descobertas, retomadas, alinhamentos, mudanças de visão, posturas que rompem com as antigas, mas persistentes práticas da velha ordem social.

Os educadores do BOMPAR estão enlameados da realidade social, de sua própria biografia, da história e situação dos educandos. Não é possível criar um ambiente educacional autêntico sem levar em conta essa complexidade e não há complexidade sem contradições, de modo que

[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. (FREIRE, 2015, p. 48).

Assim, a formação com base em pressupostos, rigor epistemológico, em comunidade de aprendizagem, gerando uma práxis que incida no cotidiano dos oprimidos e opressores, ajudará tanto educador quanto educando a assumirem seus processos de libertação, de forma ética, solidária e inquieta.

6. CONSIDERAÇÕES

Em tempos efêmeros, fluidos, pandêmicos, polarizantes, em que as desigualdades históricas se evidenciam, o vírus do fascismo, incubado pelas oligarquias, grupos golpistas que almejam a glória militar de outrora, – que por sinal, nunca houve –, aliam-se ao capital oportunista que alimentam os corruptos. Todos esses atores agem no bojo democrático, silenciosamente; na calada da noite tramam seu retorno, permanência ou consolidação no poder, criando ou se aproveitando de fatos sensacionalistas.

Esse movimento se vale de estratégias alienantes que há séculos produz mecanismos da cultura do silêncio, da apatia social, da desesperança, da descrença, coisificando o ser humano por meio de uma indústria das comunicações de massa, manipuladora da opinião pública, que torna o cotidiano em certa medida também reificado.

Com tudo isso, é imprescindível continuarmos a luta pela dignidade humana, o que implica a superação das injustiças sociais, pelas vias do novo ordenamento jurídico advindo a partir da Constituição de 1988, catalisador dos anseios da sociedade organizada, almejando o bem-estar, a dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento integral. Cada vez mais torna-se difícil uns poucos lutarem pela maioria, de forma que, todos os oprimidos precisam se desvencilhar das práticas e discursos antidemocráticos, racistas, machistas, homofóbicos, autoritários, enfim, desumanizadores e ocupar as arenas de embates políticos, exercido de forma contínua.

Nesse sentido, ao olhar para a história e suas implicações, que geraram as condições propícias para o surgimento do BOMPAR, podemos perceber que essa organização não foi só um produto da história, mas interferiu e ainda interfere, afetou e ainda afeta as pessoas, as estruturas e a sociedade, denunciando injustiças e anunciando o que nos traz um esperançar.

Esse movimento profético alcançou patamares diferentes de melhoria na qualidade dos serviços e políticas públicas e sociais, e isso só foi possível com o envolvimento, das pessoas que se organizaram, problematizaram sua realidade, adquiriram consciência na medida em que atuavam com a comunidade.

É notório e reconhecido por diferentes agências financiadoras, grupos, movimentos e pastorais que o BOMPAR foi espontaneamente se tornando uma escola de lideranças, formadores e militantes para incidência social cidadã, como ter educadores que fomentaram, articularam e ocuparam os primeiros conselhos de direitos como CMDCA, Fóruns, Conselhos

Tutelares de São Paulo. Onde os educadores, na medida em que foram atuando, aprendendo e apreendendo nesses espaços, mudaram seus modos de pensar, sentir, agir e se relacionar.

Parte dos educadores do BOMPAR foi compreendendo que não basta só o ordenamento jurídico pelo prisma dos direitos humanos, não basta um Estado Democrático, é preciso uma educação que forme novos homens e novas mulheres para a cultura do direito, para a libertação. O BOMPAR, no contato com pesquisadores do Mackenzie, da PUC e da USP, foi entendendo que suas práticas têm uma teoria melhor traduzida pela Pedagogia Social, teoria que tem se mostrado eficiente para essa nova educabilidade do ser humano.

A diretoria do BOMPAR, sob inspiração da Diretora-presidente Ir. Judith Elisa Lupo, enxergou o educador social como um dos agentes primordiais para a efetivação desse novo paradigma societário. Instituir um novo paradigma é uma missão sem sombra de dúvida árdua, e torna complexa a atuação do educador social. Na medida em que o BOMPAR vai tomando essa consciência, vai profissionalizando o atendimento, passa a cuidar de modo mais orgânico do processo formativo dos educadores.

E por meio do processo formativo, o educador social do BOMPAR vai reconhecendo a comunidade, não só o campo dos desafios, mas também o campo da potencialidade. O território ganha vitalidade na efetivação dos direitos, embates que paulatinamente geram melhores condições de vida.

Para o educador social as políticas de educação e da assistência social são fundamentais para se assegurar o bem-estar e a dignidade da pessoa humana. Para isso, uma real articulação entre Estado, família e a sociedade deve viabilizar as condições para a formação de sujeitos voltados para o exercício da cidadania, trabalhabilidade, desenvolvimento intelectual, ampliação do universo cultural, da mobilidade social, da solidariedade, da ética, entre outros, a fim de conduzir a sociedade ao desenvolvimento humanístico.

A legislação brasileira já compreende que a formação do ser humano se dá em vários âmbitos da convivência humana, como as organizações públicas não estatais; porém, o reconhecimento e valorização da profissão de educador social ainda é muito incipiente e generalizante. Cada município regula a relação de trabalho, entretanto, políticas que favoreçam as condições de trabalho e formação ainda estão muito aquém da realidade.

Uma boa prática exige tempo para estudo, aperfeiçoamento, pesquisa, acesso a diferentes vivências culturais; para isso, é necessário haver melhores condições de trabalho, jornadas diferenciadas, salários que satisfaçam para além das necessidades básicas de sobrevivência, bem como horas remuneradas para estudo e planejamento das ações.

Ao apresentar e refletir sobre o educador, seu campo de atuação, suas práticas e formações pela perspectiva das percepções e narrativas dos educadores do BOMPAR evidencia-se a presença do viés libertador, diante de um complexo sistema opressor, o que torna cada unidade espaço de resistência, de criações, de propagação de um novo *modus operandi*, que serve de exemplo para formulação de políticas que respeitem os educadores e educandos.

O BOMPAR torna-se, com êxito, essa incubadora de experiências, porque prioriza a formação do sujeito com autonomia, amorosidade, cuidado e respeito, propiciando condições para que os educadores possam manifestar suas habilidades, de modo que seus saberes sejam potencializados, contribuindo para o desenvolvimento do ser criativo, crítico e cuidante.

Isso se dá no percorrer da história do BOMPAR, em que não foi possível observar experiências que separem teoria e prática. Nesse espaço privilegiado de formação, como se constatou pela fala dos educadores participantes da pesquisa, a teoria ilumina a prática e a prática desnuda a teoria, o que faz de ambas, mecanismos revolucionários. Nesta história, cada educador social e cada educando modifica a si, o outro, o cotidiano e as instituições.

É esse jogo de interações que gera a prática de Educação Social, interpretada pela Pedagogia Social no BOMPAR por meio dos domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral em diferentes territórios, contextos e vulnerabilidades. Em síntese, é o que Freire chama ação-reflexão, reflexão-ação.

Essa ação-reflexão-ação se ilumina por um PPP que, na perspectiva da Pedagogia Social, não é morto, não é algo estático, mas torna-se dinâmico, pois se cria e recria nas relações e nas contradições, talvez por isso Dom Luciano dizia: ‘o menor não é um problema’. O pobre não é um problema. Essa afirmação, sob o ponto de vista da Pedagogia Social, se corporifica a partir do fazer da mediação dialógica, em que cada sujeito se descobre, fazendo parte da solução. Visto que não há ação pedagógica neutra, ela sempre está implicada com um projeto, gerando diversos afetamentos.

Nesse sentido, ser educador social é uma opção por um projeto, que tem uma intencionalidade clara, de forma a exercer suas atividades como ser reflexivo, na práxis e na dialética, o que proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas, tradicionais e opressoras. Isso exige do educador ousadia, coragem para se posicionar e enfrentar as diversas realidades presentes nos territórios, de forma missionária, com olhar sensível para as situações de vulnerabilidade e acolhimento não apenas do educando, mas de toda a complexidade que envolve seu universo, isto é, suas marcas, trajetórias, seus dramas e sonhos.

Constata-se que o educador busca assumir esses atributos quando se averigua que o processo formativo do BOMPAR parte da construção do coletivo que emerge das angústias e desafios da realidade, por isso a opção pelos referenciais histórico-cultural e sociocultural, das técnicas metodológicas participativa, dialética e pastoral, sob o paradigma da práxis para animar os domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral.

Foi possível extrair das análises ao menos três resultados: a condição do educador social, a contribuição de um novo domínio das práticas do educador social e o processo formativo estruturado, que pode servir de inspiração para outras organizações sociais.

O primeiro resultado constatou-se por meio da observação e reflexão a partir dos relatos e documentos. Trata-se do estado ou condição de ser educador social, que se constata a partir do recorte de 1.374 educadores do BOMPAR, onde o aprendizado do educador social se dá na prática, no ‘fazendo’, nas experiências do cotidiano, o que nem sempre é claro ou está conectado à teoria, uma vez que o registro e a sistematização dessas experiências são grandes desafios, assim como o assédio e a tendência por práticas tecnicistas, agravados pela renovação dos quadros, pois a nova geração de educadores tem pouca experiência comunitária e pouca participação nos espaços de controle social.

Não se trata de desmerecer os novos educadores, até porque parte dos antigos são afetados pelo mesmo mal, que as vezes se cristalizou; mas sobre os novos recai o peso da imaturidade na profissão, isto é, poucas vivências e experiências. Isso tem gerado desgaste na atuação pelo volume de exigências pastorais, pedagógicas e políticas, baixos salários, tendência à acomodação na estrutura institucional e rotatividade dos educadores, pelos motivos já apresentados.

Por outro lado, há uma potencialidade fortalecida no coletivo, tentando minimizar esses impactos, em que o diálogo intergeracional entre educadores de diferentes experiências permite a troca de histórias e transmissão de valores, profetismo, sonhos e a missão institucional. No coletivo criam-se, reconhecem-se e legitimam-se os intelectuais orgânicos, que ajudam o grupo a refletir suas práticas e teorias e sistematizam novas práxis. Existe, entre os pares, respeito e valorização do processo criativo. Cada equipe produz e adapta ricas práticas que, por falta de publicidade, ficam restritas ao âmbito institucional.

O segundo resultado aponta um ‘novo’ domínio, que de novo não tem nada, porém, como não havia sido sistematizado, foi negligenciado ou mal interpretado. Dentre as práticas da Pedagogia Social no Brasil evidenciam-se as do domínio sociopastoral, desenvolvido por organizações, pastorais e movimentos sociais de matrizes da Teologia da Libertação.

O sociopastoral no BOMPAR propõe atividades que articulam a comunidade, refletem as questões existenciais, espirituais e o diálogo inter-religioso, nutrindo valores e sentimentos essenciais para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos.

O terceiro resultado evidencia os elementos congruentes da formação do educador social, que são: a formação que parte da ação e na ação, o protagonismo ético, que incide e se reflete nos territórios e nos espaços de controle social, a socialização do poder, da construção do saber, a práxis da libertação e a comunidade de aprendizagem. Sobre a comunidade de aprendizagem, nós a compreendemos como espaço em que os educadores compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, sentem, pensam e produzem conjuntamente. Torna-se espaço propício e fértil de apoio ao desenvolvimento profissional de modo colaborativo.

Participar de uma comunidade de aprendizagem é engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante, partilhando e refletindo seus contextos sociais, culturais, pedagógicos, pastorais e políticos de forma a buscar, criar, desconstruir e ressignificar teorias e práticas que melhor respondam à realidade. Na comunidade, a postura participativa e a socialização do poder são essenciais para a ampliação da perspectiva ético-política.

Esses três grupos de resultados convergem ao partir do entendimento de que a formação dos educadores sociais repercute na qualidade do atendimento, pois traz uma carga intencional pedagógica, política e pastoral. Acredita-se que a formação não ocorre de forma desvinculada da situação histórica e social de cada indivíduo; cada educando e cada educador traz para dentro do espaço educativo as suas experiências, que constituem sua biografia. É a partir dela que os processos de convivência e de apropriação ocorrem.

Assim, o compromisso do educador social do BOMPAR abraça as dimensões pastoral, pedagógica e política, aponta para as injustiças sociais e visa a construção de um projeto de sociedade com base no bem-viver, usufruindo da justiça social, sem a pretensão de que o educador seja por si só o promotor da mudança, mas sim, um dos agentes de transformação.

Essa transformação exige tomada de consciência para a politicidade. Nas observações e diálogo com os educadores, constata-se que essa é sua marca, que nos espaços de controle social assumem eles o protagonismo ético. A formação ajuda o educador social a ter clareza de que os mecanismos de participação possuem limites, são instrumentos e não fins em si mesmos, portanto, sua funcionalidade dependerá da correlação de forças sociais e políticas e de sua capacidade de articulação de práticas solidárias, de cidadania e democráticas, superando o paternalismo, a tutela, o assistencialismo e o clientelismo.

Ao longo de sete décadas o BOMPAR tem ajudado os educadores sociais a se tornarem articuladores da comunidade, pensando o global e agindo no local, pensando o macro e agindo no cotidiano, na realidade dos diferentes territórios, o que faz dele um profissional engajado na luta pela libertação daqueles que com ele convivem.

Não existe um educador suficientemente bom para todas as situações. As formações devem ao menos ajudá-los a conseguir mediar as situações conflituosas, ajudar os sujeitos a lidarem com seus desejos, suas frustrações, fantasias e decepção de mundo. Desse modo, o BOMPAR, ao optar pela formação sob a práxis da libertação, ajuda o educador social a romper com as formas de autoritarismo e permite ressaltar as potencialidades do trabalho com crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidade, ressignificando velhos paradigmas e contribuindo para o surgimento de novos paradigmas de relação humana e ecológica.

Entende-se que a formação pode ajudá-lo a se legitimar como intelectual orgânico, que lê e interpreta os fatos, sistematiza as práticas em um exercício dialético da ação-reflexão-ação, de modo a incidir nas relações cotidianas.

Assim sendo, é preciso pensar e estruturar currículos formativos como o do BOMPAR, que sejam emancipatórios; que empoderem ao despertar a capacidade de desconstruir ou ressignificar concepções desumanizadoras e fortalecer a compreensão de que todos são sujeitos e produzem cultura e saberes, mesmo em condições de extrema vulnerabilidade, sendo capazes de romper com o ciclo de exclusão e marginalização. O arcabouço teórico da Pedagogia Social ajuda a preparar o educador social para lidar com os dramas da vida.

Em suma, os conteúdos formativos partem da necessidade e da realidade dos educadores sociais, de modo a ajudá-los a clarear suas práticas, permitindo vincular a teoria à prática e a prática à teoria, permitindo avaliar e celebrar a caminhada, permitindo dar ou reencontrar a vida e seu significado. Deve estimular a criatividade, o trabalho em grupo e a corresponsabilidade, de modo a dar mais segurança diante dos desafios. E compreender como a formação colabora para o dinamismo da atuação sociopedagógica, sociopastoral, sociopolítica e sociocultural na dimensão comunitária, familiar, nas estruturas e no cotidiano, contribuindo paulatinamente para a libertação iniciada com a conscientização que leva à ação coletiva e ética dos oprimidos.

Unem-se dessa forma aos desejos, sonhos e alegrias de milhares de outros educadores sociais que diariamente assumem o profetismo de denunciar as mazelas históricas e anunciar que é possível construir uma nova sociedade, tal qual vislumbrada pelo poema/canção a seguir:

Quando o dia da paz renascer.
Quando o Sol da esperança brilhar. Eu vou cantar.
Quando o povo nas ruas sorrir.
E a roseira de novo florir. Eu vou cantar.
Quando as cercas caírem no chão.
Quando as mesas se encherem de pão. Eu vou cantar.
Quando os muros que cercam os jardins, destruídos.
Então os jasmims vão perfumar.

Vai ser tão bonito se ouvir a canção, cantada de novo.
No olhar da gente a certeza de irmãos, reinado do povo.
Quando as armas da destruição.
Destruídas em cada nação. Eu vou sonhar.
E o decreto que encerra a opressão.
Assinado só no coração vai triunfar.
Quando a voz da verdade se ouvir.
E a mentira não mais existir, será enfim.
Tempo novo de eterna justiça.
Sem mais ódio, sem sangue ou cobiça. Vai ser assim.
Vai ser tão bonito se ouvir a canção, cantada de novo.
No olhar da gente a certeza de irmãos, reinado do povo.
(*Utopia*, compositor: Zé Vicente²⁰).

²⁰ Álbum *Sol e Sonho*. Gravadora: Paulinas-COMEF, 1996.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ALVES, J. A. L. **Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, H. **O que é Política?** In: Ursula Ludz (Org.), 3 ed. Trad. de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- _____. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Obras escolhidas: Rua de mão única**. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. **O contador de histórias**. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Linguagem, tradução, literatura; filosofia, teoria e crítica. Ed. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 147-178.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Zahar, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.
- _____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente: Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.
- _____. **Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília, 2015.
- _____. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 2.676, de 2019**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, 2019.
- BOMPAR. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo: BOMPAR, 2009.
- _____. **Orientação metodológica da medida de proteção do acolhimento institucional**. São Paulo: BOMPAR, 2012.
- _____. **Carta às equipes**. São Paulo: BOMPAR, 2014.

- _____. **Relatório de atividades anual para a agência internacional financiadora MISEREOR.** São Paulo: BOMPAR, 2016a.
- _____. **Registro do processo formativo.** São Paulo: BOMPAR, 2016b.
- _____. **Agenda Pastoral Pedagógica.** São Paulo: BOMPAR, 2017.
- _____. **Currículo de experiência.** São Paulo: BOMPAR, 2018a.
- _____. **Revista Consultório na Rua.** 2 ed. São Paulo: 2 abril de 2018b.
- _____. **Projeto Pedagógico da Educação infantil.** São Paulo: BOMPAR, 2019.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.
- CALIMAN, G. **Paradigma da exclusão social.** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162290>>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação.** v 13, n. 37, jan/abr 2008, pp. 45-56 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- CARIDE, J. A. G. La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social *in:* **Revista de Educación,** n° 336, 2005, p. 73-88. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Caride/publication/28157954_La_Animacion_Sociocultural_y_el_Desarrollo_Comunitario_como_educacion_social/links/54a069e30cf267bdb901669a.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- CARO, S. M. P. Animação Sociocultural: Sua relevância na Educação Social. *In:* **Pedagogia social.** Animação Sociocultural: propósito da Educação Social. SILVA *et als.* São Paulo: Expressão & Arte, 2012. p. 63-72.
- CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M.; GIARD, L. MAYOL, P. Uma ciência prática do singular. *In:* CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- CNBB. Campanha da Fraternidade - Fraternidade e o Menor. São Paulo: Paulinas, 1987.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education,** Washington, v. 24, 1999. pp. 249-305.
- _____. Teacher Learning Communities. *In:* **Encyclopedia of Education 2nd Edition.** J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.
- _____. **Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation.** New York: Teachers College Press, 2009.

- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Trad. Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.
- _____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- _____. **Teologia da Libertação: um panorama de seu desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Política da libertação**. Passo Fundo: IFIBE, 2014.
- FICHTNER, B. Direitos humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9879>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, 2008, pp. 43-70.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da indignação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. Escola cidadã educação pela cidadania. 2000. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.
- _____. Educação popular, Educação Social, educação comunitária. *In*: Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2012. Disponível: em <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2019.
- GARRIDO, N. de C.; CARO, S. M. P.; EVANGELISTA, F. A formação profissional do educador social no nível médio: uma proposta em discussão. *In*: GARRIDO, N. de C.; SILVA; O. M. da; EVANGELISTA, F. (Orgs.). **Pedagogia Social: educação e trabalho na perspectiva da Pedagogia Social**. v. 4. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, pp. 21-36.
- GHIRALDELLI, J. P. **O que é pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. O Novo associativismo e o Terceiro Setor. **Revista quadrimestral de Serviço Social**. Ano XIX, nº 58, novembro 1998.
- GRACIANI, M. S. S. **Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. Disponível em:

- <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educomunicacao/formacao_educadores_sociais_fundacao_bb_2011.pdf#page=93>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- _____. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GARRIDO, N. de C.; SILVA, O. M. da; EVANGELISTA, F. **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. **Sociologia**. 6 ed. São Paulo: Penso, 2011
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 5. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- HELLER, R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- _____. A concepção de família no estado de bem-estar social. *In: Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, ano 8, n. 24, 1987.
- _____. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1998.
- _____. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1979.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 37 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LAROSSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. *In: Mauss, Marcel. Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- LIBÂNIO, J. B. **Pastoral numa sociedade de conflitos**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LOPES, L. A.; SOUZA NETO, J. C. de. **Formação do educador social: a experiência do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto**. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação – Americana, SP, Ano XX no 42 jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/32/4>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

- LOPES, A. L. Emancipação social na América Latina: Pistas para o processo de libertação das condições de opressão. *In: Perspectivas Críticas Da América Latina: Pensamento social, político e econômico*. Vivian Urquidi *et als.* (Orgs.). SÃO PAULO: PROLAM-USP, 2019. Disponível em: <<https://sites.usp.br/prolam/pensamento/>>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- LÜDKKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de didática marxista**. Trad. Tela Costa; Rev. Manuel A. Resende; Carlos Cruz. 2 ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.
- _____. **Estética**. Barcelona-México: Grijaldo, 1966.
- MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. 1997. Disponível em: <http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno_de_campo.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.
- MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class and Other Essays**. Cambridge: Cambridge University Press. 1950.
- MARX, K. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus, São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim *et al.* 4. ed. v. 1. Portugal: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- MAYOL, P. Intelectual/Intelectuais. *In: Dicionário Paulo Freire*. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 227-229
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.
- MOURA, E.; ZUCCHETTI, D. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40 n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010 Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/180/198>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>> Acesso em: 13 jul. 2019.
- OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. _____. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.
- OSOWSKI, C. I. Cultura do Silêncio. *In: Dicionário Paulo Freire*. STRECK, Danilo R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, pp. 101-102.
- PASTORAL DO MENOR. Plano Nacional de Formação, 2018.

PEREIRA, A. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n.29, pp. 9-35, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/545/731>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIBAS MACHADO, É. O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. Profissão educador social. São Paulo: Artemed, 2003.

ROSATTO, R. Práxis. In: **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 325-327.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania, In: **Direitos Humanos no Século XXI**, 1998.

SANTOS, B. de S. O Social e o Político na Transição Pós-Moderna. Oficina do Centro de Estudos Sociais Coimbra oficina nº 1. 1988.

_____. Os direitos humanos na pós-modernidade. Oficina do Centro de Estudos Sociais Coimbra oficina nº 10. 1989.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. Portaria nº 46, de 22 dezembro de 2010. Dispõe sobre a tipificação da Rede Socioassistencial do município de São Paulo e a regulação de parceria operada por meio de convênios. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 23 dez. 2010.

_____. Documento Norteador dos Consultórios na Rua. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde, 2016.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In _____. (Org.), *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. 7ª ed., p. 97-119. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

SEMERARO, G. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622006000300006&script=sci_arttext>. Acesso em 16 jun. 2018.

SILVA, E. L. C. **Casa Vida**: espaço de afetividade e ternura. São Paulo: Paulinas, 1997.

SILVA, R; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R.; de (orgs.) **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

- SILVA, O. M. da. *et als.* **Pedagogia social. Animação Sociocultural**: propósito da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2012.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA NETO, J. C. de. Pedagogia Social e as Políticas Sociais no Brasil. *In: Pedagogia social*. Silva, R. da; Souza Neto, J. C. de; Moura, R. A. de (orgs.). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009, p. 257-271.
- SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; GRACIANI, M. S. S. A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil. *In: Pedagogia Social: A pesquisa em Pedagogia Social*._____. (Orgs.), v. 10, Tomo I, 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2017, p. 13-28.
- SOUZA NETO, J. C. de. **Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.
- _____. Pedagogia Social: A formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- _____. **A trajetória do menor a cidadão**: filantropia, municipalização, políticas sociais. São Paulo: Arte Impressa, 2011.
- SPOSATI, A. A profissionalização do agente institucional gestor de política social como política de direitos de cidadania: o caso da gestão da assistência social na cidade de São Paulo. *In: Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública*, 10., 2005, Santiago, Chile. Santiago: CLAD, 2005. Disponível em: <http://bresserpereira.sitepessoal.com/Documents/MARE/RH/sposati_rh.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- SPOSATI, A. **Vida Urbana e Gestão da Pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1987.
- VIOLA, S. E. A.; PIRES, T. V. Os frágeis caminhos dos Direitos Humanos e da Democracia. *In: Democracia, Direitos Humanos e Educação*. Org. Brabo, Tânia Suely Antonelli Macelino. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, pp 21-44.
- VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WANDERLEY, L. E. W. A “nova” (des)ordem mundial - implicações para a universidade e a formação profissional. *In: Serviço Social & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Serviço Social. Ano XV, nº 44 abril. São Paulo: Cortez, 1994, pp 05-25.
- _____. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.
- WINNICOTT, C. D. W. W.: Uma reflexão. *In: Explorações Psicanalíticas*. Porto Alegre: Arte Médica, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE
PRESBITERIANA MACKENZIE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CENTRO NOSSA SENHORA DO BOM PARTO.

Pesquisador: João Clemente de Souza Neto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30816820.6.0000.0084

Instituição Proponente: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.067.517

[...]

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado com recomendação: Tendo em vista a legislação vigente, devem ser encaminhados ao CEP, relatórios parciais anuais referentes ao andamento da pesquisa e relatório final ao término do trabalho. Qualquer modificação do projeto original deve ser apresentada a este CEP em nova versão, de forma objetiva e com justificativas, para nova apreciação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1501328.pdf	13/05/2020 08:43:52		Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias.pdf	13/05/2020 08:41:24	Leandro Alves Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	novo_projeto_modificado.pdf	12/05/2020 22:12:02	Leandro Alves Lopes	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa_Modificado.pdf	12/05/2020 22:10:38	Leandro Alves Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_educadores_sociais_modificado.pdf	12/05/2020 22:10:16	Leandro Alves Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novo_TCLE_instituicao_modificado.pdf	12/05/2020 22:09:49	Leandro Alves Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novo_TCLE_instituicao.doc	08/04/2020 17:20:36	Leandro Alves Lopes	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.docx	08/04/2020	Leandro Alves	Aceito

Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.docx	17:19:30	Lopes	Aceito
Outros	Questionario.docx	08/04/2020 17:12:27	Leandro Alves Lopes	Aceito
Outros	Entrevista.docx	08/04/2020 17:10:53	Leandro Alves Lopes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pesquisa_envolvendo seres humanos Souza Neto.pdf	09/03/2020 11:41:15	Leandro Alves Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novo_TCLE_educadores_sociais.doc	22/02/2020 11:54:37	Leandro Alves Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	novo_projeto__fev.docx	22/02/2020 11:36:39	Leandro Alves Lopes	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	img001.pdf	28/01/2020 22:19:03	João Clemente de Souza Neto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 03 de Junho de 2020

Assinado por:
MICHELLE ASATO JUNQUEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Da Consolação nº896 - Ed João Calvino 4º andar sala 400

Bairro: HIGIENOPOLIS

CEP: 01.302-907

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2766-7615

E-mail: prpg.pesq.etica@mackenzie.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre como se dá o processo de formação dos educadores do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. Ao responder o questionário, suas contribuições preliminares ajudarão a compor a dissertação de responsabilidade do pesquisador Leandro Alves Lopes, da Universidade Presbiteriana Mackenzie sob a orientação do Professor Dr. João Clemente de Souza Neto.

Sua participação é voluntária e, portanto, não obrigatória. Todos os dados serão utilizados com fins científicos, podendo ser divulgados em congressos, periódicos ou qualquer outro tipo de evento, de modo ético, sendo seu nome mantido em sigilo.

Desde já agradeço por aceitar o convite e se dispor a compartilhar sua experiência. O tempo, em média, para o preenchimento das perguntas abertas e de múltiplas escolhas será de cerca de 20 minutos.

Nome:

E-mail:

Seção 1 - Informações básicas (Esta seção tem por objetivo identificar o perfil do participante da pesquisa).

1. Qual a sua faixa de idade?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> entre 23-27 anos | <input type="checkbox"/> entre 48-52 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 28-32 anos | <input type="checkbox"/> entre 53-57 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 33-37 anos | <input type="checkbox"/> entre 58-62 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 38-42 anos | <input type="checkbox"/> acima de 63 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 43-47 anos | |

2. Qual seu sexo?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Feminino | <input type="checkbox"/> Masculino |
|-----------------------------------|------------------------------------|

3. Como você se autodeclara?

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Preto | <input type="checkbox"/> Amarelo |
| <input type="checkbox"/> Branco | <input type="checkbox"/> Indígena |
| <input type="checkbox"/> Pardo | |

4. Qual a sua escolaridade?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo em universidade pública |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto ou cursando | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo em universidade particular |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação lato sensu |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto ou cursando em universidade pública | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto ou cursando em universidade particular | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Doutorado |

5. Se você concluiu o ensino superior, qual foi o curso?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pedagogia | <input type="checkbox"/> Licenciatura em Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em História | <input type="checkbox"/> Licenciatura em Psicologia |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em Geografia | <input type="checkbox"/> Administração |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em Letras | <input type="checkbox"/> Serviço Social |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em Matemática | <input type="checkbox"/> Direito |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em Artes | <input type="checkbox"/> Outros. |
| <input type="checkbox"/> Licenciatura em Sociologia | |

6. Qual seu estado civil?

- Solteiro (a) Divorciado (a)
 Casado (a) Viúvo (a)
 União estável

7. Qual é a renda familiar?

- De 1 até 2 salários mínimos (R\$ 998,00 – R\$ 1.996,00)
 De 3 até 4 salários mínimos (R\$ 2.994,00 – R\$ 3.992,00)
 De 5 até 6 salários mínimos (R\$ 4.990,00 – R\$ 5.988,00)
 De 7 até 8 salários mínimos (R\$ 6.986,00 – R\$ 7.984,00)
 De 9 até 10 salários mínimos (R\$ 8.982,00 – R\$ 9.980,00)
 Acima de 11 salários mínimos.

Seção 2 – Ser profissional do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (Com objetivo de coletar dados sobre vinculação com a organização afim de traçar perfis).

8. Há quanto tempo você trabalha no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto?

- Meses – 1 ano 11 anos – 15 anos
 2 anos – 4 anos 16 anos – 20 anos
 5 anos – 7 anos 21 anos – 25 anos
 8 anos – 10 anos Acima de 26 anos

9. Em que tipo de serviço atua?

- CEC/CCA PAI
 SAICA Creche/CEI
 CCP/CEDESP Sede Administrativa
 NCI

10. No tempo em que atua no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto já foi transferido de unidade?

- Sim Não

11. Se sim, quantas vezes?

- 01 03 05
 02 04 Mais de 6

12. Já mudou de função/cargo nesse período em que trabalha no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto?

- Sim Não

13. Qual cargo/função desenvolve atualmente?

- Diretor/Gerente I ou II Auxiliar de Cozinha
 Coordenadora Pedagógica, Assistente Técnico ou Técnico Operacional Auxiliar
 Assistente Social Auxiliar Administrativo
 Psicóloga Auxiliar de enfermagem
 Orientador Socioeducativo Departamentos da Sede administrativa
 Cozinheira (Gerência, Orientação e assessoria)
 PDI Outros

14. Independente da sua função, você se considera:

- Educador Social Educador Comunitário
 Educador Popular Nenhuma das alternativas

15. Há quanto tempo atua na área?

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Comecei agora | <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos | <input type="checkbox"/> 21 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos | <input type="checkbox"/> Acima de 1 anos |
| <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos | <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos | |

Seção 3 – Processo formativo (objetivo é levantar dados primários de como se dá o processo formativo, contribuições e percepções).

16. O que você entende por formação? (aberta)

17. De qual formato de formação você já participou ou tem conhecimento de que a organização desenvolve?

- | | | |
|---|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oficinas | <input type="checkbox"/> Rodas de Conversa | <input type="checkbox"/> Cursos |
| <input type="checkbox"/> Palestras | <input type="checkbox"/> Congressos e/ou | <input type="checkbox"/> Reuniões |
| <input type="checkbox"/> Grupo de estudos | Seminários | <input type="checkbox"/> Intercâmbio |
| <input type="checkbox"/> Grupos de Trabalho | <input type="checkbox"/> Imersões/Retiro | <input type="checkbox"/> Outros |

18. Com qual frequência costuma participar das formações?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pouco | <input type="checkbox"/> Quando me interessa |
| <input type="checkbox"/> Esporadicamente | <input type="checkbox"/> Sempre |

19. A maioria das formações oferecidas pelo Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto ocorreram durante que período?

- | | | |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> O período de trabalho | <input type="checkbox"/> Fora do período de trabalho | <input type="checkbox"/> Em ambos |
|--|--|-----------------------------------|

20. Quais assuntos, temas e/ou conteúdos são mais abordados nas formações? (aberta...)

21. Quais assuntos, temas e/ou conteúdos você acredita que ainda possam ser explorados para contribuir com sua atuação? (aberta...)

22. Quais autores descobriu durante o processo formativo desenvolvido pelo Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto? (aberta...)

23. Atuar como educador fez você procurar outros tipos/espços de formação para além da oferecida pela organização?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

24. Se sim, quais tipos/espços de formação? (aberta...)

25. Os processos formativos oferecidos pela organização contribuíram para sua atuação? Como? (aberta...)

26. Se você já foi transferido de unidade ou mudou de função, em que esse processo contribuiu para seu desenvolvimento profissional? (aberta...)

27. Quem ajuda, apoia, auxilia você no processo formativo? (aberta...)

28. Você tem o hábito de:

	Sim	Não
Ler livros de literatura		
Ler livros relacionados com a sua área de atuação		
Ler jornais e/ou revistas		
Ler artigos científicos, dissertações ou teses		
Assistir a filmes, séries e documentários		
Assistir a peças de teatro		
Visitar museus		
Assistir a telejornais		
Ir a feiras literárias, gastronômicas, de artesanatos, dentre outras		

Seção 4 – Refletindo a prática (o objetivo é verificar as percepções preliminares sobre a prática do educador em correlação com o processo de desenvolvimento profissional).

29. Descreva suas principais atividades como educador social. (aberta...)

30. Como se dá seu processo de reflexão da sua prática? (aberta...)

31. Quanto tempo dedica para estudos, pesquisa e planejamento das atividades?

1 a 2 horas semanais

8 horas/mês

3 a 4 horas semanais

Mais de 8 horas/mês

5 a 8 horas semanais

32. Qual contribuição o ensino básico/técnico/superior trouxe para sua atuação como educador? (aberta...)

33. Quais pessoas você utiliza como referencial de sua prática? (aberta...)

34. Quais as áreas de ação do educador social?

Política

Pastoral

Pedagógica

35. Com base nas alternativas sinalizadas acima justifique suas escolhas. (aberta...)

36. Quem são os sujeitos da ação do educador social no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto? (aberta...)

37. Quais são os desafios de ser educador social? (aberta...)

38. O educador social precisa fazer articulações para além do que estabelece com seus colegas de trabalho?

Sim

Não

39. Se sim, quais e com quem? (aberta...)

40. Por que optou por ser educador social? (aberta...)

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Nome
2. Idade
3. Qual a sua formação?
4. Qual a sua profissão?
5. Quanto tempo atua na área?
6. Motivações da escolha pela Educação Social e formação de educadores?
7. Como aprendeu a ser educador social?
8. O que você compreende por formação?
9. Como a formação contribui para a práxis do educador social?
10. Como e por que o BOMPAR investe na formação do educador social?
11. Quais espaços contribui para a formação do educador social?
12. Quais os referenciais teóricos utilizados no processo formativo e por quê?
13. Por que a formação no BOMPAR tem como eixos o pedagógico, pastoral e político?
14. Nos documentos que a organização foi produzindo percebe-se a importância de três eixos: o pedagógico, o político e o pastoral, como vocês chegaram nesses eixos e por quê?
15. Nos documentos também, constatei a utilização da agenda pastoral e política, como ela contribui para o processo formativo?
16. Como a formação incide no processo sociopedagógico, pastoral e político?
17. Quais são os desafios de ser educador social e o como a formação responde a estes desafios?
18. Como organizam o processo formativo?
19. Quanto tempo dedica para estudos?
20. Quais métodos, metodologias são utilizados no processo formativo?
21. Nas observações foi possível constatar a utilização de metáforas, dramatizações, o cuidado com as ambientações, por que desses recursos?
22. No questionário tivemos a participação de 164 educadores, 126 responderam que um dos espaços que forma é a reunião por quê?
23. Como que a formação incide nessa prática pastoral quanto política e pedagógica?
24. E quais são os desafios de ser uma formadora e os desafios de um processo formativo?
25. Nesse tempo de atuação você consegue fazer uma memória de algumas formações que te marcaram e por que te marcaram?