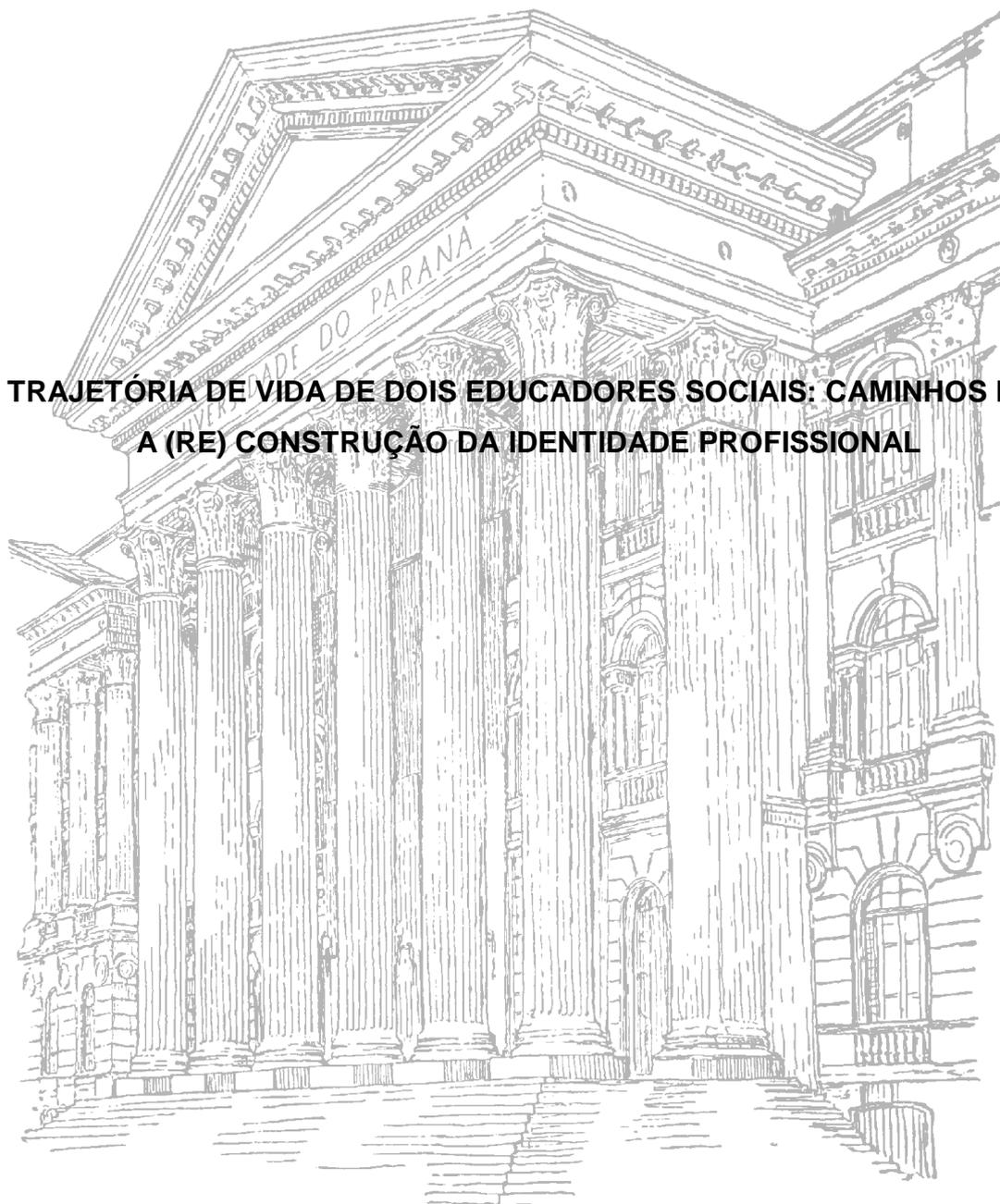


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLAVIA GASPARIN

**A TRAJETÓRIA DE VIDA DE DOIS EDUCADORES SOCIAIS: CAMINHOS PARA  
A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**



CURITIBA

2016

FLAVIA GASPARIN

**A TRAJETÓRIA DE VIDA DE DOIS EDUCADORES SOCIAIS: CAMINHOS PARA  
A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de  
Pedagogia do Setor de Educação da Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma.

CURITIBA

2016

## **APROVAÇÃO**

FLAVIA GASPARIN

### **A TRAJETÓRIA DE VIDA DE DOIS EDUCADORES SOCIAIS: CAMINHOS PARA A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial obrigatório para aprovação no curso de Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleonice Alves Precoma

Orientadora - Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, UFPR.

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Evelcy Monteiro Machado

---

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

Curitiba, 02 de fevereiro de 2017

*Dedico a Deus, por acreditar que minha história pode e será diferente, mostrando-me todos os dias que nada é por acaso.*

*Dedico a minha mãe Marinês, ao meu pai Sergio e a minha irmã Franciane, pelo amor, carinho, dedicação e acolhimento em minha caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a muitas pessoas que me ajudaram a construir esta trajetória até a chegada desta pesquisa e conclusão do curso de Pedagogia, e em especial:

A Deus, que sempre esteve presente em minhas alegrias, felicidades e angústias. Mostrando-me que momentos difíceis em nossas vidas devem ser encarados como desafios, e que todos estes desafios nos ensinam a viver de maneira mais intensa, e que devemos superá-los com a mesma força que temos ao acreditarmos em uma vida cheia de felicidade, harmonia e paz.

A minha querida mãe Marinês, que sempre esteve ao meu lado, me ajudando, me escutando e estudando comigo. Suas palavras de sabedoria fizeram toda a diferença ao longo deste um ano de muito estudo.

Ao meu pai Sergio, que sempre esteve disponível para ajudar, sua presença carinhosa me fez entender o quanto devemos agradecer todos os dias pela nossa família.

A minha irmã Franciane, que com muita sabedoria e generosidade me apoiou e me ajudou, mostrou o quanto devemos ser generosos em pequenas ações.

A Professora Eliane Cleonice Alves Precoma, que me mostrou desde o início do curso de Pedagogia, várias possibilidades de estudos e pesquisas, seu exemplo me fez compreender a importância do compromisso, da ética, do amor e do carinho que devemos construir ao longo de nossas vidas.

A Professora Evelcy Monteiro Machado e ao Professor Ricardo Antunes de Sá, pela dedicação e atenção ao meu trabalho e pelas imensas contribuições no campo de pesquisa.

A Professora Tania Stoltz, pela sua sabedoria no campo de pesquisa e pela oportunidade de vivenciar na prática a beleza e a intensidade da arte, da música.

A educadora e ao educador social pela generosidade e tempo disponível para conceder a entrevista para esta pesquisa.

A Naira, pela sua compreensão e acolhimento carinhoso e dedicado em momentos difíceis, mostrando-me caminhos de resiliência.

As minhas amigas e amigos, que me acolheram e me proporcionaram momentos de felicidade com risadas e companheirismo.

*Reserve um momento para ser amigável –  
essa é a estrada para a felicidade.*

*Reserve um momento para sonhar –  
isso é atar sua carroça a uma estrela.*

*Reserve um momento para amar e ser amado –  
esse é o privilégio dos deuses.*

*Reserve um momento para olhar ao redor –  
o dia é curto demais para ser egoísta.*

*Reserve um momento para rir –  
essa é a música da alma.*

*(ANTIGA ORAÇÃO INGLESA)*

## RESUMO

A presente investigação tem como problemática discutir como o/a educador/a social (re)constrói sua identidade pessoal e profissional ao longo de sua trajetória de vida? Investigar a trajetória de vida e a formação que ocorrem em processos informais e as histórias de vida de educadores/as sociais foram essenciais para ressignificar o trabalho realizado com crianças, adolescentes e famílias em vulnerabilidade social, bem como suscitar a relevância e importância deste trabalho social. Esse foco orienta os objetivos desta investigação: 1) Identificar motivações que levaram o/a educador/a social escolher esta profissão; 2) Identificar os processos de formação/autoformação na prática desses profissionais; 3) Identificar e discutir suas perspectivas em relação a esta profissão. A abordagem metodológica da investigação é qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) tendo como interlocutor a teoria da complexidade (MORIN, 2011). Nesta investigação a ênfase é a metodologia autobiográfica (SOUZA, 2007; JOSSO, 1988, 2007, 2012; DOMINICÉ, 1988; PUYANA; BARRETO, s/d). A metodologia de investigação fundamenta-se nos seguintes procedimentos: 1) revisão de literatura; 2) os sujeitos e seus espaços de atuação, sendo uma educadora social e um educador social que trabalham com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social, com formação de nível médio e/ou ensino superior; 3) os instrumentos da investigação, sendo a entrevista semiestruturada de cunho exploratório (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SZYMANSKI, 2008); 4) a apresentação e discussão dos resultados. Neste trabalho desenvolvemos o tratamento dos dados buscando uma aproximação conceitual da análise compreensiva (PRETTO, 2011), que identifica dimensões e mecanismos que tenham influenciado as experiências do sujeito, considerando seu contexto histórico e social. A aproximação da análise compreensiva das entrevistas permitiu encontrar as seguintes dimensões: 1) as motivações que levaram os educadores a escolher e atuar nesta profissão e suas relações com a família, a comunidade, a instituição de trabalho, a cultura e as redes de proteção; 2) os processos de formação e autoformação na prática destes profissionais, marcada pelas dimensões das experiências nos espaços de atuação, pela singularidade e coletividade, pelas condições de trabalho do/da educador/a que interferem na prática formativa, apontando para a dimensão da autorreflexão e autoconsciência como prática e possibilidade formativa; 3) as perspectivas do/da educador/a social em relação a sua profissão revelam, a partir de seus relatos, percepções de insegurança, angústia e medo, e ao mesmo tempo afetividade, volição e amorosidade. A aproximação conceitual da análise compreensiva das duas entrevistas permite inferir que a identidade pessoal e profissional é marcada por um tempo e um espaço, que se modificam a cada geração, e que os/as educadores/as sociais reconstroem as suas identidades à medida que se sentem ou não pertencentes, negando certa identidade e/ou negociando no interior das relações outras identidades. A profissão do educador/a social no Brasil precisa de uma formação básica e continuada adequada às necessidades do trabalho socioeducativo, bem como de condições de trabalho favoráveis à construção de práticas reflexivas em seus ambientes de atuação.

**Palavras-chave:** Educadores/as Sociais. Identidade Profissional. Trajetórias vida. Método autobiográfico.

## ABSTRACT

The present research has as problematic to discuss how the social educator (re) builds his personal and professional identity throughout his life trajectory? Investigating the life trajectory and training that occur in informal processes and the life histories of social educators were essential to re-signify the work done with children, adolescents and families in social vulnerability, as well as to raise the relevance and importance of this social work. This focus guides the objectives of this research: 1) Identify motivations that led the social educator to choose this profession; 2) To identify the processes of formation/self-training in the practice of these professionals; 3) Identify and discuss your perspectives regarding this profession. The methodological approach of the research is qualitative (LUDKE; ANDRÉ, 1986), having as interlocutor the theory of complexity (MORIN, 2011). In this research the emphasis is on the autobiographical methodology (SOUZA, 2007; JOSSO, 1988, 2007, 2012; DOMINICÉ, 1988; PUYANA; BARRETO, s/d). The research methodology is based on the following procedures: 1) literature review; 2) the subjects and their spaces of action, being a social educator and a social educator working with children, adolescents and families in a situation of social vulnerability, with a secondary education and/or higher education; 3) the research tools, the semistructured interview being an exploratory one (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SZYMANSKI, 2008); 4) presentation and discussion of results. In this work we develop the data treatment seeking a conceptual approximation of the comprehensive analysis (PRETTO, 2011), which identifies dimensions and mechanisms that have influenced the experiences of the subject, considering their historical and social context. The approximation of the comprehensive analysis of interviews allowed us to find the following dimensions: 1) the motivations that led educators to choose and act in this profession and their relationships with family, community, work institution, culture and protection networks; 2) the processes of formation and self-training in the practice of these professionals, marked by the dimensions of the experiences in the spaces of action, by the singularity and collectivity, by the working conditions of the educator that interfere in the formative practice, pointing to the dimension of self-reflection and self-awareness as practice and formative possibility; 3) the perspectives of the social educator in relation to their profession reveal, from their reports, perceptions of insecurity, anguish and fear, and at the same time affectivity, volition and amorousness. The conceptual approach of the comprehensive analysis of the two interviews allows us to infer that personal and professional identity is marked by a time and a space, which changes with each generation, and that social educator reconstruct their identities as they feel or not, denying a certain identity and/or negotiating within the relationships other identities. The profession of the social educator in Brazil needs a basic and continuous training adequate to the needs of the socio-educational work, as well as working conditions favorable to the construction of reflective practices in its working environments.

**Key words:** Social Educators. Professional Identity. Life trajectories. Autobiographical method.

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1 - IDENTIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL .....	19
FIGURA 2 - LUTA DOS/DAS EDUCADORES/AS SOCIAIS .....	44
FIGURA 3 - DIMENSÕES QUE CONSTITUEM A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL .....	110
QUADRO 1 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS BASES DE DADOS PESQUISADAS.....	22
QUADRO 2 - PRINCIPAIS DADOS DA REVISÃO DE LITERATURA NA BASE DE DADOS SCIELO .....	47
QUADRO 3 - PRINCIPAIS DADOS DA REVISÃO DE LITERATURA NA BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES .....	49
QUADRO 4 – TEMÁTICAS QUE REVELAM DIMENSÕES QUE PODERIAM CONSTITUIR A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS E SUA IDENTIDADE.....	96
TABELA 1 - BUSCA NO BANCO DE DADOS SCIELO E PERIÓDICOS CAPES ....	24
TABELA 2 - RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DURAÇÃO DE CADA ENTREVISTA.....	64

## LISTA DE SIGLAS

ABES - Associação Brasileira de Educadores Sociais  
ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social  
AEESSP - Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo  
AESC - Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará  
AESCRM – Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana  
CIPS - Congresso Internacional de Pedagogia Social  
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social  
CT – Conselho Tutelar  
DCA - Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FAS – Fundação de Ação Social de Curitiba  
FEBEM - Fundação do Bem Estar do Menor  
FUNABEM - Fundação Nacional do bem Estar do Menor  
NEPS - Núcleo de Estudos de Pedagogia Social  
ONG'S – Organizações não-governamentais  
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA À ESCOLHA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - REVISANDO A LITERATURA E DESCOBRINDO O EDUCADOR/A SOCIAL COMO PROFISSIONAL COMPLEXO .....</b>	<b>22</b>
1.1. A seleção das pesquisas.....	22
1.2. Educador/a social como profissional complexo .....	25
1.2.1. Educador/a Social brasileiro: perfil e atuação .....	27
1.2.2. Educador/a Social brasileiro: subjetividade e identidades em construção .....	31
1.2.3. Educador/a Social brasileiro: formação inicial e continuada.....	34
1.2.4. Supervisão e acompanhamento como mediação do trabalho socioeducativo dos educadores/as sociais no Brasil .....	38
1.2.5. Fóruns, movimentos e associações no Brasil sobre a profissão do/da educador/a social: a Pedagogia Social, Infância e Adolescência.....	40
1.2.6. Sistematização dos dados apresentados na revisão de literatura.....	46
<b>CAPÍTULO II - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
2.1. Inquietações da pesquisadora durante a construção da proposta investigativa	55
2.2. Abordagem metodológica da investigação .....	56
2.3. O Método autobiográfico .....	58
2.4. Procedimentos de investigação.....	61
2.4.1. Revisão de literatura.....	61
2.4.2. Os sujeitos da investigação: espaços de atuação .....	61
2.4.3. Os instrumentos da investigação.....	62
<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA.....</b>	<b>66</b>
3.1. Histórias de vida.....	66
3.1.1. A educadora social e suas relações com a família, a comunidade, a instituição de trabalho, a cultura e as redes de proteção .....	67

3.1.2. O educador social e suas relações com a família, a comunidade, as instituições de trabalho, a cultura e as redes de proteção.....	70
3.2. Processos de formação e autoformação do/da educador/a social .....	74
3.2.1. Dimensão: das experiências nos espaços de atuação .....	75
3.2.2. Dimensão: da singularidade/coletividade na formação e atuação.....	81
3.2.3. Dimensão: condições de trabalho do/da educador/a social na prática formativa .....	83
3.2.4. Dimensão: autorreflexão e autoconsciência como prática formativa .....	85
3.3. Perspectivas do/da educador/a social em relação a sua profissão .....	87
3.3.1. Dimensão: dialógica entre as percepções de insegurança, angústia, medo e as de afetividade, volição e amorosidade.....	88
3.4. A identidade do/da educador/a social.....	95
3.5. Impressões sobre a entrevista realizada com a educadora social .....	100
3.6. Impressões sobre a entrevista realizada com o educador social .....	101
<b>CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA À ESCOLHA DA INVESTIGAÇÃO

Ao lembrar minha trajetória de vida em uma cidade da região metropolitana de Curitiba, numa família de tradição italiana, iniciei meus estudos em uma escola rural da região, mais tarde em um Colégio estadual no centro da cidade. Sem muitas informações comecei como estudante na área da educação, no curso de magistério que se estendeu para o curso de Pedagogia.

Foi a partir desse momento que iniciei minha caminhada na área da infância e adolescência em uma disciplina optativa do curso denominada *Direitos da Criança e do Adolescente*<sup>1</sup>, em 2012. No ano seguinte, na disciplina *Didática*<sup>2</sup>, iniciei as primeiras aproximações com as questões relacionadas à educação não escolar, a vulnerabilidade social e as possibilidades de intervenção didático-pedagógicas-sociais neste campo. A partir deste momento o interesse foi me aproximando de projetos de extensão, de eventos, palestras e cursos, além de ações voluntárias.

Diante de novas possibilidades, as inquietações em relação à infância, à adolescência, às famílias em situação de risco social foram aumentando. Ao participar dos eventos, palestras, registrava certa ansiedade em encontrar respostas para tantos problemas sociais, em especial aqueles relacionados a não garantia dos direitos fundamentais às crianças e adolescentes, a forma como os/as educadores/as, pedagogos/as, psicólogos/as, desenvolviam o trabalho com jovens que cumpriam medidas socioeducativas, a maneira como a escola trabalhava ou não em redes.

Estas inquietações guiaram-me para a participação efetiva como membro da Comissão para o *Fortalecimento das Redes de Proteção à Infância e à Adolescência*<sup>3</sup>, que tem caráter intersetorial, interdisciplinar e suprapartidário,

---

<sup>1</sup> Disciplina optativa ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Guariza Miranda, pioneira ao discutir as questões relacionadas à temática dos direitos da infância e da adolescência na Universidade Federal do Paraná.

<sup>2</sup> Disciplina obrigatória ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane C. Alves Precoma, que aborda as questões da formação de professores relacionadas à infância e à adolescência, vulnerabilidade social, redes de proteção na Universidade Federal do Paraná.

<sup>3</sup> A Comissão para o *Fortalecimento das Redes de Proteção à Infância e à Adolescência* nasceu em dezembro de 2012, com um evento de extensão *Tecendo redes de proteção à infância e à adolescência*, realizado em parceria com projetos do Setor de Educação - UFPR, Chácara Meninos de 4 Pinheiros e Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp. Este

desenvolvendo ações para fortalecer as redes de proteção à infância e à adolescência, com o objetivo de articular e proporcionar diálogos e empoderamento entre atores e sujeitos das redes de proteção bem como: famílias, crianças, adolescentes, técnicos, professores, assistentes sociais, psicólogos, educadores/as sociais, gestores, entre outros.

Uma das ações realizadas pela Comissão foi o projeto construído em parceria com a Fundação de Ação Social de Curitiba – FAS, intitulado: *Encontro com Famílias, Crianças e Adolescentes Protagonistas, Equipes de Unidades de Acolhimento e dos CREAS, Conselheiros Tutelares, Representantes da Rede Oficial de Ensino*, em novembro de 2014. Este encontro foi singular em minha trajetória, pois a escuta ativa e o diálogo entre famílias, técnicos e adolescentes proporcionou o empoderamento de todos os envolvidos.

Concomitante as ações da Comissão, participei como voluntária e no ano seguinte como bolsista do Projeto de Extensão *Círculos de Estudos e Debates da temática Pedagogia Social e Infância e Adolescência*<sup>4</sup>, o que possibilitou a aproximação com educadores/as sociais, instigando a pensar investigações nesta área. O projeto contou com os seguintes objetivos:

- 1) Oportunizar aos profissionais que atuam no campo da Pedagogia/Educação Social espaços dialógicos de estudos e debates pertinentes a este campo de conhecimento e intervenção; 2) Fortalecer as relações teórico-práticas da Pedagogia Social no estado do Paraná. (PRECOMA; MACHADO, 2014, p. 1).

Durante as atividades, realizaram-se anotações detalhadas sobre os *Círculos*. Estas anotações foram transcritas em formato de memórias pedagógicas, que tinham como objetivo registrar as atividades desenvolvidas e as vozes dos

---

evento contou com três seminários: *Contribuições da Psicologia e Epistemologia genéticas à Pesquisa em Educação* no setor de educação da UFPR, o segundo seminário *A espiritualidade das e nas ações do educador social* e *Tecendo redes de proteção à Infância e à Adolescência*.

No primeiro semestre de 2013, foi desenvolvido um projeto formativo *Fortalecimento de redes de proteção à infância e à adolescência: a abordagem do protagonismo juvenil*, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane C. Alves Precoma. O seminário *Atenção integral às famílias* contou com a participação de 205 pessoas, incluindo professores, jovens protagonistas, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, representantes de gestores e estudantes. O evento contou com painéis nas seguintes temáticas: Acolhimento Institucional, Assistência Social e Educação e Saúde.

<sup>4</sup> O Projeto de extensão intitulado *Círculos de Estudos e Debates de Pedagogia Social*, coordenado pela Professora Eliane C. Alves Precoma e Evelcy Monteiro Machado circunscrito no Núcleo de Estudos de Pedagogia Social-NEPS do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, desenvolveu ações nos anos de 2014-2016. O NEPS é coordenado pelas Professoras Doutoras Evelcy Monteiro Machado e Araci Asinelli da Luz.

participantes, tendo em vista a elaboração da descrição qualitativa dos encontros. Na sequência, as memórias foram aglutinadas de acordo com as temáticas e datas dos encontros e submetidas à análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Esta análise permitiu a construção da comunicação oral *Representações sobre Pedagogia Social, Infância e Adolescência* (GASPARIN; FRANÇA; MACHADO; PRECOMA, 2015), publicado nos Anais do XII Congresso Nacional de Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

Nesta investigação percebi que os/as educadores/as sociais apresentam concepções de vida e de trabalho que remetem à sua história de vida e à sua própria identidade. A leitura flutuante segundo Franco (2008) é caracterizada pelas várias vezes em que se retoma a leitura do material, o que permitiu encontrar dois focos centrais, que foram ponto de partida para a presente investigação:

1. Educadores/as sociais que trabalham em Organizações Não Governamentais - ONGs (Rede Integrada de Abrigos, instituições e projetos na comunidade), que apresentam concepções de vida, infância, adolescência e família com foco e metodologias da escuta ativa, empoderamento, humanização, além da profissionalização de jovens;

2. Educadores/as sociais concursados e que trabalham nas redes de proteção oficiais (Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Fundação de Assistência Social, Conselho Tutelar - CT), que trabalham com a infância, adolescência e família em situação de vulnerabilidade, apresentam metodologias procurando a escuta ativa e a humanização desses sujeitos, além de revelarem as dificuldades encontradas na prática e as limitações apresentadas pelos editais públicos e as condições de trabalho.

Os dois focos centrais chamaram a atenção pelo fato de que os profissionais que compõem os dois grupos atuam como educadores/as sociais, sendo a constatação inicial que seus espaços e formas de atuação no trabalho com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social são diferentes e essas diferenças estão intimamente relacionadas aos nossos pressupostos para pensar a identidade que em seguida serão apresentados.

Os profissionais que percorrem um processo formativo repensam suas concepções que foram sustentadas durante sua vida, pela convivência familiar ou comunitária. Os/as educadores/as sociais podem ou não passar por um processo formativo. Nesse sentido, há dois projetos de Lei em tramitação, que visam

regulamentar a profissão do educador/a no Brasil e reconhece a relevância do trabalho no enfrentamento aos problemas sociais e propõem diferentes formações para a atuação do educador/a social: O primeiro deles é o Projeto de Lei número 5.346 de 2009, em trâmite na Câmara, que propõe formação específica em Pedagogia Social, seu nível de escolarização mínima para atuação na área é o ensino médio. O segundo Projeto de Lei número 328 de 2015, em trâmite no Senado, propõe curso superior de graduação, incluindo cursos tecnológicos como formação mínima de atuação do/da educador/a social, mas não explicita qual curso ou área de formação.

A empiria demonstra que os/as educadores/as sociais que trabalham na Educação Social tem como principal formação a educação básica em nível médio, portanto suas formas de atuação e metodologias de trabalho são baseadas em suas histórias de vida e na própria trajetória de formação e busca por referências. Isso se considerar um dos editais públicos, que fazem uma exigência mínima de formação<sup>5</sup>. Por outro lado, dados empíricos demonstram que parte dos/das educadores/as sociais que trabalham em ONGs e outros espaços tem formação de nível fundamental.

Dubar (2005) e Hall (2006), em perspectiva ampla desenvolvem discussões sobre a identidade, trazendo aspectos da sociologia das profissões e da crise de identidade do sujeito pós-moderno. Brzezinski (2011) e Freitas (1993) desenvolvem considerações sobre a identidade do pedagogo e do profissional da educação apontando para a identidade do/da educador/a na docência.

Dubar (2005) entende a identidade a partir da perspectiva subjetiva do sujeito, designando-a como 'real', marcada pelas trajetórias de vida, ou seja, o processo biográfico, que inclui as identidades herdadas e visadas em relação a uma dada profissão. Porém, a identidade também é construída a partir de um processo relacional, a identidade para outro, designada como 'virtual', que envolve identidades atribuídas e assumidas: "o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de

---

<sup>5</sup> O edital Nº 074/2014 estabelece as instruções para a função do Educador Social, no estado do Paraná, tem como escolaridade mínima o ensino médio completo na forma da lei. A respeito desta temática, consultar pesquisa de mestrado realizada por Luciana Carolina Cleto de Souza (2014), sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Evelcy Monteiro Machado, intitulada: *Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba*.

socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

O autor ao discutir sobre a identidade profissional dos sujeitos entende que o profissional deve participar das relações de trabalho, de forma coletiva e em organizações, de maneira que possa intervir nas diversas representações.

Nesse sentido, Dubar (2005) define identidade como tempo-espaco geracional, que inclui a identidade para outro e ao mesmo tempo a identidade para si, envolvendo uma identidade social marcada pela dualidade.

Hall (2006) destaca três concepções de identidade: A primeira delas relacionada ao sujeito do Iluminismo, em que o sujeito era marcado pela individualidade; a segunda concepção na qual, o sujeito sociológico (como trabalhado por Dubar), destacando que o sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado das relações de outras pessoas que mediam símbolos, representações e valores. E a terceira, que é sua defesa em relação ao sujeito pós-moderno:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 2006, p. 2).

Hall (2006) questiona o modelo sociológico de identidade, pois defende que no mesmo período, século XX, já se mostrava um sujeito muito mais perturbado diante da globalização. O autor desenvolve a noção de identidade nacional e cultural e trabalha com a ideia de um sujeito marcado pelas questões de gênero, raça e etnia.

Morin (2011) ao analisar o princípio da autonomia e da dependência do sujeito, nos faz pensar a identidade a partir da ideia de que o sujeito não é somente autônomo em suas decisões, como destacado por Dubar (2005) no sujeito sociológico, mas alimentado pela dependência:

A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, essa autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma

educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes. (MORIN, 2011, p. 66).

Nesse sentido, pensar a identidade é pensar no princípio de autonomia e de dependência do sujeito, mediado pela cultura, pelos saberes, pela linguagem, pelos símbolos.

Brzezinski (2011) ao investigar a identidade do pedagogo a compreende como um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e sociedade. A identidade profissional para a autora e tais reflexões possibilitam aproximações que traz importantes considerações para pensar a identidade profissional do/da educador/a social, inserida dentro de uma identidade coletiva, que incorpora a cultura de um determinado grupo social e das relações travadas com o mundo produtivo:

Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações. (BRZEZINSKI, 2011, p. 122).

Nesse contexto, a autora assim como Dubar entende a identidade profissional como resultado tanto das trajetórias de vida, como das relações coletivas, do espaço de trabalho profissional.

Freitas (1993), diferentemente de Brzezinski (2011), Dubar (2005) e Hall (2006), entende que o que define o profissional da educação são as relações que ele estabelece em termos de satisfazer as necessidades para qual ele foi formado. O autor define que a identidade do profissional da educação é marcada pela sua formação inicial, ou seja, por um processo formativo que dá base para solucionar problemas. Para Freitas (1993) o local em que trabalha o profissional da educação não o define como profissional, mas sim sua atuação diante das necessidades.

No caso do educador/a social, a formação não é o que define o ser profissional e sua identidade profissional, pois no Brasil, não há uma formação específica para este profissional, neste caso, o local onde trabalha tem papel especial na construção, desconstrução e reconstrução da identidade, tanto pessoal como profissional.

No contexto desta investigação, compreende-se a *identidade* pessoal e profissional como um duplo caminho, entre o aspecto subjetivo/objetivo, na trajetória de vida, marcada pela intencionalidade, diretividade e o coletivo, nas relações

vivenciadas na própria instituição de trabalho profissional, marcadas por um tempo e um espaço, que se modificam a cada geração, e que os indivíduos reconstróem as suas identidades à medida que se sentem ou não pertencentes, negando certa identidade e/ou negociando no interior das relações outras identidades<sup>6</sup>.

FIGURA 1 - IDENTIDADE PROFISSIONAL E PESSOAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL



FONTE: A autora (2016).

Considerando as discussões explicitadas acima, enfatiza-se a relevância desta investigação, que se situa na compreensão de que o/a educador/a social tem importante papel na intervenção com crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, em diversas formas de atuação na prevenção e intervenção aos fatores de risco, promovendo por meio de práticas socioeducativas a proteção e a socialização dos sujeitos (MACHADO, 2009, 2012; CALIMAN, 2010).

A profissão do/da educador/a social está estritamente ligada às demandas da sociedade como figura preponente de articulação entre os projetos das organizações e os sujeitos de intervenção (ALBARRÁN; TARACENA-RUIZ, 2012). O/a educador/a é uma referência diante das estratégias de mediação, acompanhamento, orientação e assessoramento (MINGUEZ; RAMOS, 2010) de práticas socioeducativas.

## **PROBLEMA, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO**

A problemática da investigação emergiu de minha trajetória no campo de estudo da Pedagogia Social, o que permitiu a elaboração de várias questões

<sup>6</sup> A compreensão de identidade desta investigação aproxima-se das contribuições de Dubar (2005), que discute a sociologia das profissões sociais.

norteadoras relacionadas à formação, história de vida e identidade do/da educador/a social, tais como: Há influência da história e da trajetória de vida na escolha da profissão e no trabalho do/da educador/a social? Que fatores levaram o/a educador/a social a escolher esta profissão? Quais foram as influências em sua trajetória de vida? Como percebem sua profissão? Como os/as educadores/as sociais percebem sua subjetividade? Como os/as educadores/as realizam sua formação/autoformação? Quem são esses sujeitos?

Diante destas questões evidencia-se a importância de investigar o problema: **Como o/a educador/a social (re) constrói sua identidade pessoal e profissional ao longo de sua trajetória de vida?**

Investigar a trajetória de vida e a formação que ocorrem em processos informais e as histórias de vida de educadores/as sociais é essencial para ressignificar o trabalho realizado com crianças, adolescentes e famílias em vulnerabilidade social, bem como suscitar a relevância e importância deste trabalho social. Esse foco orienta os objetivos desta investigação, sendo que o objetivo geral refere-se a compreender a construção da identidade pessoal e profissional do/da educador/a social ao longo de sua trajetória e história de vida. Já os objetivos específicos são: 1) Identificar motivações que levaram o/a educador/a social escolher esta profissão; 2) Identificar os processos de formação/autoformação na prática desses profissionais; 3) Identificar e discutir suas perspectivas em relação a esta profissão.

Considero como pressuposto de pesquisa: a identidade pessoal e profissional dos/das educadores/as sociais é composta por várias dimensões, tais como: suas histórias de vida correlacionadas com sua formação ou autoformação em serviço, nos espaços de atuação governamental ou não governamental. Esta primeira dimensão correlaciona-se de forma dialógica com a cultura institucional presente em cada espaço de trabalho, estabelecendo nexos significativos com a singularidade e a subjetividade de cada sujeito, e ainda com as formas de provimento ao cargo de educador/a social (indicação, concurso público, eleição), em diversos contextos históricos e geográficos de sua atuação socioeducativa. Considero também as relações interpessoais, a instabilidade da profissão, o trabalho em redes de proteção, as condições de trabalho e as questões salariais – como dimensões correlacionadas para compreendermos a identidade do educador/a social.

A investigação apresenta uma revisão de literatura no capítulo I, tecendo considerações sobre o/a educador/a social como um profissional que atua, reflete e propõe intervenções em fenômenos complexos, e na construção de sua identidade, o que poderia configurar a compreensão deste profissional em sua complexidade. Neste capítulo apresento algumas reflexões sobre: 1) o perfil e atuação do/da educador/a social no Brasil; 2) a subjetividade e identidades em construção; 3) a formação inicial e continuada; 4) a supervisão e acompanhamento como mediação do trabalho socioeducativo dos educadores/as sociais no Brasil; e 5) fóruns, movimentos e associações no Brasil sobre a profissão do educador/a social, a Pedagogia Social e a infância e adolescência. No capítulo II apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, iniciando com as principais inquietações vivenciadas na construção da proposta investigativa, apresento a abordagem qualitativa da investigação e a opção pelo método autobiográfico, descrevendo ainda os procedimentos de pesquisa.

A apresentação e discussão das histórias de vida são apresentadas no capítulo III, evidenciando, a partir das aproximações conceituais da análise compreensiva, as principais temáticas e suas relações e inter-relações com o campo de investigação. No capítulo IV, apresento algumas reflexões sobre a (re) construção da identidade profissional do/da educador/a social ressaltando a complexidade da investigação e suas interfaces com o campo de investigação.

## CAPÍTULO I - REVISANDO A LITERATURA E DESCOBRINDO O EDUCADOR/A SOCIAL COMO PROFISSIONAL COMPLEXO

Neste capítulo de revisão de literatura apresento a seleção das pesquisas realizadas e com discussões em relação às seguintes dimensões: quem é o/a educador/a social; o perfil deste profissional; a subjetividade e as identidades em construção; a formação inicial e continuada; a supervisão e acompanhamento como mediação do trabalho socioeducativo dos educadores/as sociais no Brasil. Apresento também neste capítulo discussões em relação a fóruns, movimentos e associações no Brasil sobre a profissão do educador/a social, a Pedagogia Social e a infância e adolescência, e ainda dois quadros, que sistematizam os dados da revisão de literatura.

### 1.1. A seleção das pesquisas

A revisão de literatura foi realizada por meio da pesquisa em dois bancos de dados, sendo eles, o *Scielo* e o *Periódicos Capes*. Os critérios de inclusão e exclusão são explicitados a seguir:

QUADRO 1 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NAS BASES DE DADOS PESQUISADAS

	<b>SCIELO</b>	<b>PERIÓDICOS CAPES</b>
<b>Critérios de inclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos que tenham relação ou correlação com o objetivo do trabalho;</li> <li>- Artigos publicados em Língua Portuguesa;</li> <li>- Sem recorte de tempo cronológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos, dissertações ou teses que tenham relação ou correlação com o objetivo do trabalho;</li> <li>- Artigos, dissertações ou teses publicados em Língua Portuguesa;</li> <li>- Artigos, dissertações ou teses publicados entre 2005 e 2015.</li> </ul>
<b>Critérios de exclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos que não apresentam relação ou correlação com o objetivo do trabalho;</li> <li>- Artigos em outros idiomas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artigos, dissertações ou teses que não apresentam relação ou correlação com o objetivo do trabalho;</li> <li>- Artigos, dissertações ou teses em outros idiomas;</li> <li>- Artigos, dissertações ou teses publicados anteriormente a 2005.</li> </ul>

FONTE: A autora (2016).

Os critérios de inclusão e exclusão nas bases de dados estão relacionados às especificidades de cada base. Na Base *Scielo* são publicados apenas artigos, apresentando incipientes publicações neste campo de pesquisa, visto que há publicações na área da saúde e ciências sociais aplicadas, não sendo necessário delimitar um tempo cronológico.

As expressões utilizadas no banco de dados Scielo foram incluídas de forma individual e combinada: educador social/ formação; educador/ educação não escolar. Não foram encontrados trabalhos em relação às expressões combinadas: 1) educador social – história; 2) educador social - trajetória de vida; 3) educador social – identidade.

Os critérios utilizados para a seleção na Base de Dados *Periódicos Capes*, inclui artigos, dissertações e teses, ampliando dessa forma os trabalhos. Neste caso, o primeiro critério foi delimitar um tempo cronológico de dez anos. Expressões como “educador social, educador social; história, educador social; trajetória de vida e formação; educador” - apresentaram elevada quantidade de trabalhos, muitas vezes sem relação ou correlação com a temática “identidade do educador/a social”. Dessa forma, optou-se pela delimitação das seguintes expressões: “educador social; identidade, educador social; formação”, garantindo especificar melhor as temáticas abordadas nas pesquisas correlacionando com a temática da presente investigação.

Outro critério utilizado foram as publicações em Língua Portuguesa, pois se pretende conhecer as produções em âmbito nacional, no entanto, foi identificada uma pesquisa de Portugal que contribui para pensar a profissão do educador/a social a nível nacional. Os países da Europa, América Latina e Central, apresentam produções de extrema relevância no campo da profissão do educador/a social, apresentando uma profissão reconhecida e legitimada, com formação inicial sólida<sup>7</sup>.

Há ênfase nas publicações de estudos entre os anos de 2010 a 2014, sendo desenvolvidos em regiões como São Paulo e Rio Grande do Sul. Os trabalhos encontrados estão relacionados ao objeto de estudo, e aos objetivos da presente proposta de investigação. A tabela 1 apresenta a quantidade de trabalhos encontrados nas duas bases de dados:

---

<sup>7</sup> O trabalho de Iniciação Científica “Bem-estar subjetivo de educadoras sociais de um instituto social” (GASPARIN, 2016), apresenta revisão de literatura com panorama europeu, da América Latina e Central, aproximando as discussões sobre a profissão do educador/a social.

TABELA 1 - BUSCA NO BANCO DE DADOS SCIELO E PERIÓDICOS CAPES

<b>SCIELO</b>		
<b>Expressões</b>	<b>Quantidade Encontrada</b>	<b>Trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão</b>
Educador Social	1	1
Formação; Educador	72	3
Educação não escolar	1	1
<b>PERIÓDICOS CAPES</b>		
Educador Social; Identidade	30-1 (repetidos) = 29	5
Educador Social; Formação	132-3 (repetidos) = 129	8
<b>TOTAL</b>		18

FONTE: A autora (2016).

Tendo em vista a seleção das pesquisas e uma leitura inicial sobre o educador/a social, compreendemos como um profissional que atua na educação social, em espaços não escolares, seu trabalho é infinitamente complexo, pois envolve segundo Quintana, citado por Machado (2009) a relação entre crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social, à terceira idade, atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos, a pedagogia hospitalar, prevenção e tratamento de dependentes químicos, educação de adultos, animação sociocultural, além de trabalho na área socioeducativa e na privação de liberdade.

O trabalho social prático é desenvolvido por profissionais ou voluntários há muito tempo, sendo que as pesquisas nesta área estão apresentando um caminho a ser consolidado, especialmente no Brasil.

Inicialmente será apresentado quem é o educador/a social e porque de sua complexidade, em seguida a revisão de literatura possibilitou a discussão dos seguintes tópicos que emergiram da leitura do material: Educador/a Social brasileiro: perfil e atuação; Educador/a Social brasileiro: subjetividade e identidades em construção; Educador/a Social brasileiro: Formação inicial e continuada; Supervisão e acompanhamento como mediação do trabalho socioeducativo dos educadores/as sociais no Brasil; e Fóruns, movimentos e associações no Brasil sobre a profissão do educador/a social, a Pedagogia Social e a infância e adolescência, que serão apresentados a seguir.

## 1.2. Educador/a social como profissional complexo

As pesquisas que serão apresentadas neste subtítulo são desenvolvidas na Europa, América Latina e Central apresentando o educador/a social como um profissional que atua em diversos campos, apresenta atribuições distintas e se mostra na prática como um profissional de extrema complexidade.

A profissão do educador/a social é uma profissão recente, que segundo Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado e Cano-Ramos (2015), as origens estão ligadas aos acontecimentos sócio-políticos de uma área geográfica determinada. Esta figura que atua na educação social tem como um dos objetivos segundo Muñoz, Ibáñez, Rodriguez e Caro (2014, p. 57) “conseguir que los individuos actúen con perfección en el ámbito social con la finalidad de integrarse en la sociedad del mejor modo posible, al tiempo que debe ser capaz de transformala y mejorarla”<sup>8</sup>.

O educador/a social é um profissional que intervêm em processos de ação socioeducativa a fim de possibilitar aos indivíduos a construção de sua autonomia. Entende-se por intervenção socioeducativa a necessidade de uma educação que responda às necessidades sociais dos indivíduos, reestabelecendo e ampliando oportunidades educativas das pessoas na vida cotidiana (ESTEFANIA; OLIVARES; BRAVO, 2013). Diante deste profissional complexo que está em constante processo de construção e consolidação de sua profissão, os âmbitos profissionais, os contextos de atuação e os sujeitos que atendem são diversos e variados.

O/a educador/a social não tem um perfil definido, nem uma definição fechada de sua profissão, cada região tem necessidades e demandas específicas que requerem deste profissional uma combinação de saberes técnicos, pedagógicos, éticos e estéticos. Estas questões não podem ser modelos fechados e muito menos hierarquizados, mas os modos de fazer e ser dos educadores/as podem estabelecer tendências e pontos de encontro (CRESPO, 2011).

Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado e Cano-Ramos (2015) fazem uma delimitação no âmbito da atuação profissional, apontando quatro âmbitos profissionais: o educativo, o social, o trabalho e o comunitário. Já o contexto de atuação se organiza segundo as autoras em três grandes áreas: normalização,

---

<sup>8</sup> “Conseguir que os indivíduos atuem com perfeição no âmbito social com a finalidade de integrar-se na sociedade do melhor modo possível, ao mesmo tempo em que deve ser capaz de transformá-la e melhorá-la” (tradução minha).

desadaptação social e risco de exclusão social, atendendo crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Os espaços de atuação podem ser públicos ou privados, organizações governamentais ou não governamentais, associações ou instituições religiosas. As ruas, as praças públicas também são espaços de atuação do educador/a social, bem como o espaço escolar discutido por Carretero (2008) que compreende que o educador/a social por meio de práticas interventivas específicas pode criar um ambiente educativo integral.

A função e a formação dos educadores/as em muitos países europeus já são reconhecidas e legitimadas, mas ainda falta a regulamentação da profissão. A figura do educador/a na Europa também apresenta várias denominações e funções (SCARPA; CORRENTE, 2007).

Algumas funções do educador/a social são definidas e discutidas por Muñoz, Ibáñez, Rodriguez e Caro (2014), que dentre várias destaca a seguinte concepção:

Debemos entender que las funciones son algo dinámico en permanente evolución, como las demandas y necesidades sociales a las que debe atender como profesional, razón que requiere una formación polivalente. El educador/a debe hacerse eco de todo ello y en su caso detectar y analizar las deficiencias, intervenir educativamente y, en su caso, derivar a otros profesionales los casos en los que sean necesario una intervención especializada<sup>9</sup>. (MUÑOZ; IBÁÑEZ; RODRIGUEZ; CARO, 2014, p. 61-62).

As funções do educador/a social são definidas em cada espaço de atuação, sendo que este profissional deve ser capaz de criar estratégias de acordo com as demandas e necessidades.

Na tentativa de colaborar para a definição do perfil profissional do educador/a social, Arpón e Martinez (2012) apontam a necessidade de descrição do trabalho, que pode orientar a prática e contribuir para definir as bases de processos como acolhida, formação, valorização, compensação da profissão do educador/a social.

Portanto, compreendo que a identidade e atuação do/da educador/a social possibilita concebê-lo como profissional complexo, em seu sentido amplo, que inclui as incertezas, as indeterminações, o acaso, as contradições (MORIN, 2011), sendo necessário pensar nas múltiplas relações que constituem esta profissão, suas inter-relações com a cultura, a política, economia e com a própria singularidade e

---

<sup>9</sup> “Devemos entender que as funções são algo dinâmico em permanente evolução, como as demandas e necessidades sociais a que deve atender o profissional, razão que requer uma formação polivalente. O educador/a deve fazer eco de tudo isso e em seu caso detectar e analisar as deficiências, intervir educativamente e, em seu caso, dirigir a outros profissionais os casos em que seja necessária uma intervenção especializada” (tradução minha).

subjetividade de cada sujeito. A seguir, explicito dimensões que compõem a complexidade do/da educador/a social.

### **1.2.1. Educador/a Social brasileiro: perfil e atuação**

A profissão do educador/a social no Brasil apresenta como já mencionada denominações, funções e espaços de acordo com as demandas e regiões específicas, caracterizando-o como um profissional polivalente. As pesquisas brasileiras indicam que o educador/a social tem presença significativa no Terceiro Setor, atuando em projetos, institutos, associações, ONG's caritativas e salesianas e nas políticas públicas de assistência social, com foco no trabalho socioeducativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Princepe (2010, p. 30), em sua pesquisa ressalta: “entendemos o trabalho do educador como uma atividade social complexa, sujeita ao tempo, à instituição, ao específico e singular de cada situação”.

Bazon e Biazoli-Alves (2000) discorrem que na história de atendimento social no Brasil, se passou do completo domínio da Igreja para profissionais filantrópicos, até chegar às mãos do estado. Porém, percebemos atualmente que o Terceiro Setor é o que mais presta serviços de atendimento às crianças e adolescentes. Zucchetti, Moura e Menezes (2014) caracterizam o Terceiro Setor como a crise do Estado de bem-estar social que de alguma forma abre espaço para uma forma de assistencialismo. Ferreira (2011) destaca o surgimento do Terceiro Setor:

Surge como um espaço em que as questões sociais administrativas pelo governo são compartilhadas com a sociedade civil e as instituições passam a realizar atividades complementares – ou até mesmo básicas, pela ineficiência da ação do Estado em determinados aspectos – através de instituições privadas e sem fins lucrativos, em uma espécie de co-reponsabilidade pela sociedade como um todo. (FERREIRA, 2011, p. 50).

Nesse sentido, instituições privadas e as sem fins lucrativos procuram atender demandas sociais, sendo um dos espaços de atuação profissional de educadores/as sociais comprometido com a realidade social. O campo de atuação do educador/a social no Brasil é a educação não escolar ou não-formal caracterizada como aquela que acontece em vários campos ou dimensões: envolve a aprendizagem de política

dos direitos dos indivíduos na constituição de sua cidadania, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades, aprendizagem e exercícios de objetivos comunitários, aprendizagem de conteúdos da escolarização formal e aquela desenvolvida pela mídia, segundo Gohn (1999), que não é deslocada da formal com caráter propriamente escolar, da informal caracterizada pela educação transmitida pelos pais, amigos, pelos livros, revistas.

Gohn (1999), destaca que os espaços onde se desenvolvem as atividades da educação não-formal são múltiplos como bairro, associações, organização não governamentais, espaços culturais, entre outros, mas que o espaço e o tempo da educação não-formal apresenta flexibilidade na elaboração de conteúdos, da operacionalização.

Chagas (2006), Souza (2012a), Soares (2008) e Ferreira (2011) desenvolvem suas pesquisas em ONG's salesianas e caritativas, na qual o envolvimento religioso, ganha espaço ao organizar propostas, contratar profissionais, gerir seus próprios recursos. O perfil profissional dos educadores/as que atuam nesses espaços é diverso: formações a nível médio e técnico, graduação em administração, contabilidade, informática, pedagogia, letras, músicos, entre outros.

Os princípios salesianos desenvolvidos nas obras sociais são baseados na tríplice amor, razão e religião. Chagas (2006) conclui em sua pesquisa que os educadores/as sociais das obras salesianas carecem de fundamentação pedagógica, além de uma identidade de grupo comprometida com a reflexão, destacando a possibilidade de formação destes profissionais:

Cabe ressaltar que estes processos de formação do Educador social precisam ser legitimados, como espaços de crítica aos próprios fazeres educativos nesta área e aos objetivos propostos. Não é possível que estes sirvam como legitimadores de uma realidade social que utiliza da Educação social para reafirmar as discrepâncias sociais, as diferenças opressoras, ao contrário de emancipar e promover os educandos envolvidos no processo. É importante refletir constantemente sobre os processos e as ações. (CHAGAS, 2006, p. 85).

É importante ressaltar, que a autora propõe espaços de crítica aos modos de fazer educativos presentes nas próprias instituições, promovendo práticas comprometidas com a reflexão. Souza (2012a) também conclui em sua pesquisa com educadores/as sociais do sistema salesiano sobre a necessidade de enfrentar

tensionamentos que ocorrem no interior das instituições, pensando em processos educativos mais flexíveis, que levem em consideração as necessidades humanas.

Ferreira (2011) ao trabalhar com educadores/as de ONG's caritativas discute as representações que o educador/a social possui ao trabalhar com seus educandos, e que isso fará constituição de sua própria identidade. Silva (2008) ressalva que valores religiosos evidenciados na prática, afirmam à assistência social uma identidade religiosa, que atrai os mais afinados com a religião. No caso das ONG's com características religiosas, estas constantemente afirmam e produzem sentidos e significados de acordo com os valores religiosos que pregam. No entanto, é necessário ao educador/a social comprometido com a práxis, uma reflexão e uma autoeducação constante para não legitimar práticas assistencialistas, mas sim emancipar os sujeitos envolvidos.

Soares (2008) acrescenta que se espera um perfil profissional do educador/a social balizado por sentimentos de amor, típicos aos princípios religiosos, sendo que Zucchetti, Moura e Menezes (2014), entendem que essa dimensão de doação presente na profissão dos educadores/as sociais no contexto brasileiro, contribui para o não enfrentamento e debates em relação à precariedade do trabalho, incluindo as condições de trabalho, a remuneração, entre outras.

Em contrapartida, as pesquisas nacionais também dialogam com as políticas públicas voltadas ao atendimento de demandas sociais. Souza (2012b), Romero (2012) e Bernardo (2011) pesquisam a formação, práticas e perfil de profissionais educadores/as sociais que atuam nas políticas públicas de assistência social.

Os educadores/as sociais pesquisados pelas autoras atuam em medidas socioeducativas em regime aberto e fechado, além de Centros para Crianças e Adolescentes, sendo serviços previstos pelas políticas públicas de assistência social. Souza (2012b) destaca,

O educador social brasileiro não possui perfil profissional, funções e objetivos definidos e nem uma formação específica. Com isso, torna-se um grande desafio a construção de atividades de formação profissional para essa enorme diversidade de idades, formações acadêmicas, experiências de trabalho e compromissos que conduzem um trabalhador a atuar como educador social. (SOUZA, 2012b, p. 155).

Percebe-se nas pesquisas brasileiras que a profissão do educador/a social não é regulamentada e nem reconhecida como em outros países da América Latina

e da Europa, caracterizando como uma profissão social sem formação inicial específica, que fica a mercê da prática, das relações institucionais e de propostas de formação continuada das próprias instituições. Um perfil pouco estruturado, mas que está conquistando reconhecimento, espaço e definição com as discussões permanentes em torno da temática. Soares (2008) entende que:

Diante disso, tem-se encontrado um perfil de educador voltado para o atendimento emergencial a essas demandas, sem a devida clareza sobre suas responsabilidades e papéis diante do compromisso em desenvolver uma visão crítica e a emancipação dos sujeitos que se encontram no quadro de exclusão social. (SOARES, 2008, p. 103).

O educador/a social no contexto brasileiro surge segundo Ferreira (2011), a partir de três critérios: das demandas do público atendido, da sua especialização como forma de atender a estas demandas e da relação construída com o público em que atende. Portanto, a profissão do educador/a social vai sendo construída na prática, na relação com o espaço institucional, na concepção que se têm em relação à própria profissão, e na sua própria história de vida, caracterizando sua identidade, tanto profissional como pessoal.

As pesquisas revisadas mostram que o educador/a social no Brasil intervém principalmente nas demandas relacionadas à infância e adolescência, atuando em projetos, associações, ONG's (ZUCCHETTI, MOURA, 2010; SILVA, 2008, 2009, 2013; PRINCEPE, 2010; SOARES, ARAUJO, 2010; SOARES, 2008), Centros Socioeducativos (ROMERO, 2012) e de acolhimento (SOUZA, 2013; BERNARDO, 2011) com propostas no contra turno escolar e de ressocialização do jovem. As pesquisas ainda mostram a grande dicotomia presente entre a educação escolar e a educação não escolar, muitas vezes não diferenciando as especificidades de ambas (CHAGAS, 2006; SOUZA, 2012a; PRINCEPE, 2010). No recorte definido nesta pesquisa não identificamos pesquisas que investigam o trabalho com o educador/a social atuando na terceira idade, na animação sociocultural, com a dependência química ou na rua.

### 1.2.2. Educador/a Social brasileiro: subjetividade e identidades em construção

A construção da subjetividade e da identidade do educador/a social é apresentada em pesquisas brasileiras (SILVA, 2008, 2009; SOARES, 2008; FERREIRA, 2011; ANDRADE, 2011; JANTKE, 2012; ZUCCHETTI, MOURA, MENEZES, 2014) e em pesquisa portuguesa (CANASTRA, 2009) ressaltando a necessidade de considerar os tempos e espaços subjetivos nas identidades e práticas profissionais.

Subjetividade, para o autor brasileiro Silva (2008, 2009), são sentidos que o sujeito atribui às significações culturais por ele apropriadas ao longo da vida, ou seja, é o:

Significado que cada sujeito (*autor e ator*) confere à sua atividade, à sua prática profissional e o sentido que tem para si a profissão de sua escolha. Esses aspectos compõem a subjetividade do sujeito, aqui entendida como campo dos sentidos pessoais atribuídos às aquisições culturais, comportando sentimentos, emoções, afetos na constituição de sua singularidade. (SILVA, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a subjetividade é entendida dentro de um contexto amplo, considerando a história do sujeito, a cultura e as relações com outros indivíduos e espaços. Soares (2008) ao estudar o perfil de educadores/as sociais de uma ONG, discute a construção da subjetividade, segundo González-Rey (2005), que contribui para essa discussão ao considerar os espaços sociais historicamente constituídos como aqueles que antecedem a organização subjetiva individual dos sujeitos. “Na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência” (GONZÁLEZ- REY, 2005, p. 220), portanto, o homem subjetivo é constituído historicamente.

Silva (2008; 2009) e Soares (2008), ancoram-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky para explicar que a constituição do homem como sujeito ocorre a partir da relação com o outro, a partir da noção de historicidade.

Nesse sentido, histórias de vida são rememoradas constantemente pelos educadores/as em seus trabalhos, sendo que as experiências vividas e o trabalho cotidiano se misturam ao mesmo espaço. Na perspectiva freiriana, Zucchetti, Moura e Menezes (2014), não trabalham propriamente com uma concepção de

subjetividade, mas com processos subjetivos relacionados ao reviver de uma intensa identificação dos educadores/as com a realidade na qual vivem.

As experiências de trabalho dos educadores inseridos no meio popular parecem remetê-los à vivência da própria biografia. Mesmo que os educadores, pela condição de trabalho e/ou formação, pareçam demonstrar certo afastamento da realidade das classes populares, sua memória assume um retornar, um reviver e uma identificação intensa com a realidade em questão. Se para alguns adentrar o universo da educação no campo social e/ou projetos socioeducativos diz uma prática nova, para outros tantos representa uma (re)imersão na própria experiência vivida na infância. (ZUCCHETTI; MOURA; MENEZES, 2014, p. 975).

Os educadores/as sociais ao se depararem com situações muito parecidas às vividas em sua história se identificam e se comparam às crianças e aos adolescentes, assim constroem sua identidade pessoal e profissional. Como ressalta Ferreira (2011, p. 12), “a identidade profissional do educador social carrega marcas tanto da sua prática educativa não formal quanto do seu relacionamento com os 'outros' que constituem o seu ambiente educacional”.

Ferreira (2011) ressalva que o processo identitário do educador/a social é dinâmico e relacional, e que se deve entendê-lo na perspectiva sistemática, pois os sujeitos constroem segundo o autor ‘estratégia identitária’ a partir da tríade eu-outro-grupo. No caso dos educadores/as sociais, a identificação com seus educandos e com o grupo de profissionais que trabalham na instituição constroem identidades. Para explicar esse movimento de construção, Ferreira (2011) cita Claude Dubar (2005, p. 135), autor que discute a construção das identidades sociais e profissionais: “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. A identidade para o autor não é determinada por um tempo e espaço, mas construída e reconstruída à medida que o sujeito tem relações sociais, considerando que:

Neste caso, o sujeito está em constante processo de negociação de sua identidade com o grupo, da mesma forma que o grupo se coloca diante do sujeito e da sociedade neste mesmo processo. Assim sendo, a identidade é um processo contínuo de negociação entre os elementos psicossociais contraditórios entre si e que são partilhados entre os sujeitos e os grupos em um processo de socialização. (FERREIRA, 2011, p. 107).

A constante negociação da identidade pelos educadores/as sociais em seu ambiente de trabalho também é permeado por duas identidades segundo Silva

(2008, 2009): Identidade atribuída e identidade construída. A identidade atribuída é transpassada cotidianamente pela lógica institucional, funções econômicas, entendimento sobre o trabalho, já a construída, acontece justamente pelas relações entre o educador/a e os demais sujeitos, ou seja, o sujeito é construído na e pela construção de várias identidades ao longo de sua vida (SILVA, 2008, 2009).

Andrade (2011) em sua pesquisa não discute a profissão do educador/a social, mas sim de educadores/as transdisciplinares<sup>10</sup> sendo eles de diversos espaços. Entende que a identidade deste educador/a transdisciplinar está ligada à construção da individualidade, de fatores comportamentais, da cultura, do social e do espiritual, que reconhece o outro numa relação de dependência, dando sentido à própria vida. “Sua identidade é singular e plural ao mesmo tempo, pois, sem perder sua identidade individual, só se faz presente, no mundo, com os outros” (ANDRADE, 2011, p. 113).

Jantke (2012), Ferreira (2011) e Silva (2008, 2009), discutem a construção da identidade profissional e atribuem à Universidade um papel importante de ressignificação das identidades construídas, assegurando ao profissional um caminho para afiliação identitária do educador/a social.

Canastra (2009), autor português tem ampla discussão relacionada à profissão e formação do educador/a social na Europa, contribuindo para pensar a profissão do educador/a no contexto brasileiro. O autor investe na necessidade de formação para os educadores/as sociais organizados e geridos em função da singularidade de cada sujeito, pois cada um tem um “espaço-tempo subjectivo a partir do qual cada um vai dando sentido à sua trajetória de vida” (CANASTRA, 2009, p. 7). Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve dar mais espaço e autonomia à experiência singular do educador/a social. O pressuposto teórico de Canastra (2009) se inscreve no paradigma compreensivo, hermenêutico e sócio construtivista, para explicar a singularidade e subjetividade do sujeito.

---

<sup>10</sup> A perspectiva transdisciplinar apresentada pela autora Andrade (2011), significa o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, a pesquisa transdisciplinar busca perceber os diferentes níveis de realidade, o potencial humano. Estudos de Moraes e Valente (2008), indicam que pesquisar a partir da transdisciplinariedade envolve a lógica do terceiro incluído, que significa a complementariedade de outras possibilidades nas representações, os níveis de realidade e a complexidade, mostrando a relação analítico-sintética da pesquisa. Suanno (2015), também corroboram que o olhar transdisciplinar é uma nova maneira de pensar e sentir a realidade, que interage e se projeta na vida pessoal, profissional e social. Moraes e Bataloso (2015) discutem que o olhar transdisciplinar para a educação é a compreensão do mundo presente, é a unidade de conhecimento.

A pessoa, neste sentido, não é uma entidade fixa ou um carácter inalterado; ela (auto) transforma-se ao longo da sua vida (temporalidades subjectivas) à medida que vai tomando consciência das tensões (dilemas ou contradições) que a habitam e a partir das quais se institui como sujeito relacional da sua vida (pessoal, social ou profissional). (CANASTRA, 2009, p. 8 - 9).

Portanto, o sujeito dentro das perspectivas estudadas não é uma entidade fixa, e sim relacional e dinâmica, que resignificam suas práticas, suas identidades à medida que constroem novas competências, novos saberes técnicos, científicos, permeados pela afetividade (SILVA, 2008, 2009).

O educador/a social no contexto brasileiro, apresenta identidades em construção, balizadas pelas experiências de vida, pelas relações institucionais, pela lógica econômica, sendo importante que as formações como cita Canastra (2009) abram espaços para formas mais subjetivas de compreensões, para que a partir disso, novos saberes possam ser tomados como referências no trabalho cotidiano de enfrentamento a vulnerabilidade social de crianças, adolescentes e suas famílias.

### **1.2.3. Educador/a Social brasileiro: Formação inicial e continuada**

As pesquisas revisadas apresentam maior ênfase na discussão em relação à formação do profissional educador/a social no Brasil, que recai sobre a forma como esta profissão é reconhecida e legitimada a nível nacional.

No Brasil, a formação inicial do educador/a muitas vezes não acontece em instituições universitárias, mas sim nas experiências de vida, ou seja, na própria prática cotidiana. Dados empíricos mostram que educadores/as são formados em pedagogia, serviço social, letras, educação física, administração e contabilidade, apresentando uma heterogeneidade muito grande em relação às formações iniciais. No Brasil, a profissão não é regulamentada, portanto, não apresentam cursos tecnólogos e de graduação específicos para esta profissão.

No entanto, há esforços para a construção de cursos e especializações, por exemplo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, discute-se a possibilidade de implantar o curso de Pedagogia Social. A rede Salesiana de Ação Social no ano de 2009 fez uma parceria com a Universidade Católica de Brasília, com o objetivo de oferecer um curso de pós-graduação à distância em Educação

Social. O Centro Universitário Salesiano de São Paulo também ofereceu no final da década de noventa, curso de extensão em Educação Social, com programa de pós-graduação na área (JANTKE, 2012).

Já a formação continuada de educadores/as no ambiente de trabalho é a que ganha espaço dentro do contexto brasileiro, justamente pelas questões já discutidas. Autoras como Chagas (2006), Bernardo (2011), Princepe (2010), Souza (2012b), Zucchetti e Moura (2010) e Zucchetti, Moura e Menezes (2014), discutem em suas pesquisas a necessidade de formação continuada no espaço de trabalho dos educadores/as.

A reflexividade construída na formação continuada é apontada pelas autoras Bernardo (2011) e Souza (2012b) como favorecedora de novas práticas e transformações na identidade pessoal e profissional:

Nesse sentido, a formação continuada busca um trabalho de reflexividade crítica do educador sobre suas ações que permanentemente deve procurar (re)construir sua identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua entre ele (o educador), o educando e o contexto educativo. O educador é o centro do processo de formação continuada e deve atuar como sujeito individual e coletivo, agregando o saber da experiência prática com o saber científico. (BERNARDO, 2011, p. 57-58).

A autora destaca a reflexividade crítica, mas ao mesmo tempo denuncia em sua pesquisa que não há investimento em formação, que falta auxílio institucional para o desenvolvimento de capacidades profissionais, como o potencial de autocrítica, auto revisão, autonomia e independência.

Souza (2012b) destaca que nas práticas de formação continuada há pontos de ruptura na trajetória dos educadores/as sociais, que é marcado por tensões entre a abertura para mudanças e a permanência do que já é conhecido pelos profissionais, corroborando com Zucchetti e Moura (2010), que entende que a formação em serviço, quando se apresenta como única proposta de formação, não contribui para a reflexividade:

Neste sentido, preocupa-nos a profissionalização dos educadores sociais. Apontamos alguns limites para as experiências da formação em serviço quando se apresentam como a única opção de formação, uma vez que estes espaços são pouco reflexivos, tornando-se por vezes rotineiros além de assoberbados de tarefas. (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 24).

Nesse sentido, a formação em serviço dos educadores/as sociais quando bem intencionados, planejados podem sim promover a reflexividade, a autocritica, mas quando esta formação se torna burocrática, ou até mesmo carregada de intencionalidade somente da instituição, esta perde seu sentido, tornando-a como um momento sem significado para os profissionais.

Zucchetti, Moura e Menezes (2014), Andrade (2011) e Canastra (2009), investem na discussão da autoformação como alternativa para a formação do educador/a social. Para Andrade (2011), que discute a formação de educadores/as a partir da transdisciplinaridade, da autoformação e da inteireza do ser, existem três processos para esta formação: para si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). Os três processos de formação são essenciais para a construção de novos conhecimentos, mas a autoformação tem papel especial: “A autoformação refere-se a essa consciência do educador para detectar, avaliar e decidir de que perfil de formação necessita e onde e como pode desenvolvê-lo” (ANDRADE, 2011, p. 147).

A autoformação para Andrade (2011) desenvolve o potencial pessoal e profissional, emancipando da dependência do outro, mas na relação com o outro. Nesse sentido, a relação com o outro no processo autoformativo é essencial para um profissional autônomo:

O enfoque da autoformação nos aponta para a autonomia e para a participação, que são formas colaborativas de aprendizagem. Ele deve ser um sujeito aprendente, um organizador do trabalho consciente, mas, também, sensível, intuitivo e amoroso, que são aspectos humanos presentes nas dimensões constitutivas do ser-sendo educador transdisciplinar. (ANDRADE, 2011, p. 118).

Para Canastra (2009), autor português, a autoformação é construída por meio de sentidos relacionados às experiências vividas, privilegiando novas experiências, superando a dicotomia existente entre a lógica acadêmica e a lógica de competências.

A lógica acadêmica é permeada pela aplicação de saberes, transmissão de saberes, técnicas e valores, que posteriormente devem ser aplicados e transferidos para a prática profissional, já a lógica de competências é a mobilização de recursos, incluindo saberes, capacidades, atitudes, nos próprios contextos da atividade

profissional, aprendendo a profissão a partir dos próprios contextos, numa dinâmica de autoformação ao longo da vida.

A educação baseada em competências<sup>11</sup> no Brasil apresenta um novo enfoque, pois supõe um processo contínuo de aprendizagem que supera a lógica acadêmica (CANASTRA, 2009). Segundo Soares (2008) e Soares e Araújo (2010):

Para que se possa planejar um processo de formação profissional, é necessário compreender que as competências próprias a uma atuação requerem a expressão de recursos subjetivos e objetivos dos sujeitos, manifestos por meio de recursos pessoais, interpessoais, cognitivos, éticos, tácitos, entre outros que compõem o perfil pessoal e profissional do ser trabalhador. (SOARES; ARAÚJO, 2010, p. 51).

As competências próprias da atuação do educador/a social surgem da necessidade de formação profissional para um trabalho extremamente complexo, que exige do profissional a mobilização de vários saberes. Portanto, a educação baseada em competências é um dos recursos que o educador/a social pode dominar com intencionalidade e segurança, nas quais pode fazer opções mais comprometidas e éticas em seu ambiente de trabalho (SOARES, 2008; BERNARDO, 2011).

A Universidade, a formação em serviço, a autoformação, podem ser espaços de discussão, reflexão e socialização que deveriam promover competências para a profissão do educador/a social potencializando sua identidade pessoal e profissional (SILVA, 2009; JANTKE, 2012; SOARES, 2008).

As pesquisas brasileiras também apontam para a importância na formação continuada gerida pela supervisão, acompanhamento e assessoramento do trabalho do educador/a social por um profissional qualificado. Nesse sentido, estas considerações serão discutidas com maior propriedade no próximo tópico.

---

<sup>11</sup> A concepção de educação baseada em competências desenvolvida pelos autores Canastra (2009), Soares (2008) e Soares e Araújo (2010), pressupõe a mobilização de vários saberes no próprio local de trabalho, aprendendo a partir de suas experiências profissionais, superando a concepção neoliberal.

#### 1.2.4. Supervisão e acompanhamento como mediação do trabalho socioeducativo dos educadores/as sociais no Brasil

A supervisão e o acompanhamento de um profissional especializado, é compreendido nas pesquisas brasileiras como mediação do trabalho do educador/a social, dentro da perspectiva da formação continuada.

Bernardo (2011), Souza (2012b), Bazon e Biazoli-Alves (2000), Silva (2013), Soares e Araújo (2010), Soares (2008) e Romero (2012), são os principais autores que discutem sobre a necessidade e importância da supervisão no trabalho dos educadores/as sociais, promovendo espaços dialógicos de enfrentamento às dificuldades, de reflexividade, além da promoção de novas competências para a profissão.

Bazon e Biazoli-Alves (2000), destacam que o educador/a necessitaria ser guiado em suas ações, a fim de compreender o impacto de suas ações cotidianas.

Um fator ligado às dificuldades, claramente mencionado pelos educadores, independente do seu nível inicial de instrução – técnico ou universitário - consiste na ausência de um acompanhamento ou de uma supervisão regular, ao longo da carreira, que lhes permita estabelecer uma espécie de *distância emocional* que ajude a evitar o desgaste e o sentimento de impotência, aos quais se referem, em todos os momentos investigados. (BAZON; BIAZOLI-ALVES, 2000, s/p).

As autoras ressaltam que a ausência de um acompanhamento ou de uma supervisão ao longo da carreira é uma das dificuldades mencionadas por educadores/as sociais em sua pesquisa. E que o acompanhamento e a supervisão poderiam mediar os sentimentos de impotência, criados no ambiente de trabalho. Silva (2013), aponta para a importância do psicólogo como supervisor, oferecendo espaços de discussão e reflexão, garantindo o movimento dialético de reflexão-ação, tanto individual quanto coletiva.

A reflexão propiciada pelo processo de supervisão, além da construção teórico-metodológica, possibilitaria um reconhecimento dos sentimentos que o educador desenvolve pelo público atendido e pelos outros membros que compõem a sua equipe de trabalho, assim como elucidaria as possíveis implicações oriundas dessas relações, as quais poderiam afetar seu desempenho. (SILVA, 2013, p. 42).

Nesse sentido, a reflexão proporcionada pelo processo da supervisão, pode desenvolver nos educadores/as sociais o reconhecimento de seus sentimentos, mas também contribui para a construção de competências, que o capacita para saber lidar com as situações imprevistas de seu cotidiano.

Soares e Araújo (2010) e Soares (2008), trabalham com a possibilidade de mediação do psicólogo escolar para o desenvolvimento de competências dos educadores/as sociais, para que haja conscientização de sua identidade profissional.

Assim, a atuação em Psicologia Escolar nesse contexto deverá vincular-se ao desenvolvimento de competências de educadores sociais, considerando a constituição histórica e social das Organizações Não-Governamentais que requerem, em suas atividades institucionais, a expressão de recursos subjetivos e objetivos de seus profissionais, manifestos por meio de habilidades, conhecimentos, saberes e capacidades que compõe o perfil pessoal e profissional do ser educador. A trajetória de vida pessoal e profissional do educador e a própria história social dos espaços educacionais configuram a subjetividade social que constituem a identidade dessa categoria. (SOARES, 2008, p. 21).

É interessante ressaltar que a psicologia no espaço do Terceiro Setor ganha importância nas pesquisas nacionais, entendendo que este profissional pode colaborar para a formação continuada dos educadores/as, além de promover competências para o enfrentamento de dilemas internos, relacionados aos sentimentos de impotência, criados no bojo do que é ser educador/a social na atualidade, das demandas provenientes da área social e dos desafios da vulnerabilidade social. Porém, entende-se que o pedagogo também pode assumir o papel de mediador, de supervisor, promovendo práticas de reflexão-ação, assim como o psicólogo que tem atuação principal na área clínica.

Romero (2012) discute que a chefia no espaço público não é percebida pelos educadores/as como atuante diretamente na orientação de seu trabalho cotidiano:

Conclui que para poucos educadores a chefia determina, de fato, a orientação de seu trabalho no sentido que eu supunha – de orientar postura e trabalho socioeducativo, implicando formação do educador em serviço – e que no geral a orientação da chefia, entendida por eles como supervisão ou autorização de seu trabalho, é determinante e um fator positivo quando dá liberdade e autonomia ao educador para que ele realize seu trabalho de uma maneira versátil, do modo que melhor lhe convier. (ROMERO, 2012, p. 68).

Outro ponto interessante ao discutir o papel da supervisão no trabalho dos educadores/as, é a função que este tem no espaço público. Romero (2012), destaca que para poucos educadores/as a chefia determina o trabalho socioeducativo, sendo que muitas vezes o papel do supervisor, do chefe, do assessor é orientado pela autorização ou não de projetos, planejamentos, ações, não abrindo possibilidade para a autonomia, citada pela autora.

Portanto, o papel do supervisor, deve estar a serviço de uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento de saberes, práticas e conhecimentos na área de atuação do educador/a social, promovendo como discutido espaços de reflexão e engajamento, trazendo para a instituição discussões permanentes sobre a profissão, sobre a infância e adolescência, sobre vulnerabilidade social, por meio de encontros, fóruns, círculos de estudos e debates.

#### **1.2.5. Fóruns, movimentos e associações no Brasil sobre a profissão do/da educador/a social: a Pedagogia Social, a Infância e a Adolescência**

Machado (2014), em sua pesquisa de doutoramento *O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*, aponta movimento, associações, programas, projetos, ações e espaços de reflexão, que tem protagonizado e sistematizado em âmbito nacional a profissão do educador/a social e a área da Pedagogia Social.

O *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua* impulsionou a partir de 1985 e 1986 os debates em relação à violência contra as crianças de rua, e a violência contra elas nas instituições como Fundação do Bem Estar do Menor - FEBEM ou Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM. Machado (2014) acrescenta que esse Movimento trouxe a participação das crianças em situação de vulnerabilidade, suas vozes, inserindo pela primeira vez os direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal e gradativamente pelos esforços do Movimento e de Benedito Rodrigues dos Santos, o que chamamos hoje de Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A *Pedagogia Social de Rua*, sistematizada por Maria Stela Santos Graciani em seus estudos em 1999, trabalhou com crianças e jovens da Praça da Sé, no

centro de São Paulo. Machado (2014, p. 146) descreve que a atuação do educador/a social na rua, junto às crianças e adolescentes, se deve:

O conhecimento sobre o território em que se vai atuar levou os Educadores Sociais a observarem que as crianças que vivem na e da rua são provenientes de famílias de classe muito baixa, na maioria das vezes estigmatizadas como desestruturadas e marginalizadas social, política, econômica e culturalmente das relações desenvolvidas na sociedade.

Diante disso, o educador/a social de rua deve conhecer o local em que irá desenvolver seu trabalho, conhecendo a realidade da rua, destaca o autor. A abordagem de rua exige do profissional educador/a social uma postura de respeito em relação às ações que irá propor, pois as crianças e jovens em situação de rua constroem no dia-a-dia suas próprias práticas de auto proteção.

Graciani propõe a Animação sociocultural como potencializadora de identidade, sendo a ludicidade, a brincadeira uma importante fonte para a construção da identidade da criança e do adolescente em situação de rua, porém “adverte que a Pedagogia Social de Rua irá desaparecer quando atingir seu objetivo, isto é, erradicar completamente a vergonha nacional, que é haver crianças e adolescentes em situação de rua” (MACHADO, 2014, p. 148).

A *Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo* foi criada em 2009, da necessidade de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, que já estavam sendo conquistados com a Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Então criaram a Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AEESP, com várias propostas:

(...) vem sendo desenvolvidas atividades diversas para promover as discussões sobre o fazer do/a educador/a social no Estado de São Paulo, visando a qualificação de suas práticas, o fortalecimento de categoria profissional e a organização como coletivo com identidade de perspectivas de ação e construção do projeto de uma sociedade mais justa e igualitária. (MACHADO, 2014, p. 149).

A partir destas discussões e dos Encontros Nacionais de Educação Social, instigados por outros movimentos, iniciou-se vários encontros de aprofundamento destes debates, relacionados às condições de trabalho, reconhecimento profissional, destaca Machado (2014). Dos vários encontros elaboraram e aprovaram a Carta de

Olinda do V Encontro Nacional de Educação Social, que aconteceu em Pernambuco.

A *Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará - AESC*, criada em 2004, foi a primeira organização a nível nacional a fortalecer e procurar sistematizar a profissão do educador/a social. Em uma das passagens dos documentos elaborados pela AESC destaca a atuação do educador/a social no Ceará:

No Ceará, nossa atuação é mais evidenciada nos trabalhos com crianças, adolescentes, mulheres, idosos(as), famílias, em populações rurais e urbanas, indígenas, remanescentes quilombolas, portadores(as) de necessidades educativas especiais, presidiários(as), internos(as) em centros educacionais, abrigados(as), dependentes químicos em recuperação, a população da rua e, dentro desta, de forma muito particular, com crianças e adolescentes em situação de rua. (MACHADO, 2014, p. 156, *apud*, ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO ESTADO DO CEARÁ).

Ressalto que AESC foi responsável por encaminhar ao Deputado Federal Chico Lopes do Ceará a proposta de lei nº 5346/2009, que encampou como Projeto de Lei, que visa regulamentar a profissão do educador/a social com formação específica em Pedagogia Social.

A *Associação Brasileira de Educadores Sociais - ABES* foi criada em 2006, pelos esforços de mestrandos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, em que no ano de 2005 desenvolveram artigos na área da Educação Social para divulgar sobre a área no Brasil em evento no Uruguai. O principal objetivo desta associação é: “divulgar a Educação Social no Brasil, bem como integrar e articular as ações pulverizadas em todo o país, realizando intercâmbio com outras associações e educadores de outros países (...)” (MACHADO, 2014, p. 161). A ABES realiza eventos, publicações de artigos científicos e organiza cursos de formação para educadores/as sociais.

E a *Associação Brasileira de Pedagogia Social - ABRAPSocial* criada em 2010, a partir de um Congresso realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem como principal missão segundo Machado (2014, p. 163) “difundir no Brasil a Pedagogia Social como área das Ciências da Educação, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da Educação Social”.

A ABRAPSocial promoveu o 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação - CIPS, com participação de Hans-Uwe Otto, Geraldo Caliman, Maria Stela Santos Graciani e Antonio Carlos Gomes da Costa, importantes nomes da Pedagogia Social na Alemanha e no Brasil, destaca o autor.

Depois deste importante Congresso, a associação realizou vários outros encontros, convênios com universidades estrangeiras, além de articulações com diversos grupos de pesquisa de várias universidades, incluindo diversas temáticas relacionadas à Educação Social e a Pedagogia Social, inclusive o *Núcleo de Estudos de Pedagogia Social* da UFPR.

A existência de grupos de pesquisa dentro de uma mesma área é um importante indicador de avaliação e sua diversidade temática e institucional mostra a capilaridade que a Pedagogia Social vem alcançando no meio acadêmico brasileiro. Esse é um caminho interessante para que a Pedagogia Social conquiste o seu espaço na universidade enquanto disciplina própria, que reivindica seu lugar no ensino, na pesquisa e na formação de profissionais para a Educação Social. (MACHADO, 2014, p. 171).

Diante de tantas articulações, debates, reflexões sobre a profissão do educador/a social, a Pedagogia Social e sobre a infância e adolescência, podemos inferir que na prática existem intensas mobilizações, demonstrando resultados e avanços em âmbito nacional, e que a teoria caminha na direção de sistematização de todas estas ações.

Outra importante dimensão é o que a empiria demonstra por meio de participações e observações na prática de discussões em relação à profissão do educador/a social, sobre a Pedagogia Social e discussões sobre a infância e a adolescência, e que não aparecem no recorte da revisão de literatura aqui esboçado.

A *Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região metropolitana (AESCRM)* fundada em outubro de 2014, visa desenvolver e promover a Educação Social, contribuindo para a valorização e reconhecimento da identidade profissional dos educadores sociais em Curitiba e Região Metropolitana, seus princípios são a promoção da paz, da cidadania, da democracia e dos direitos humanos (ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA, 2016). É presidido pelo educador social José Pucci Neto, que impulsionou a conquista do dia municipal do educador/a social, sendo 19 de

setembro, além de lutar pela regulamentação da profissão e pela criação de curso tecnológico. A Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região metropolitana (2016) defende:

FIGURA 2 - LUTA DOS/DAS EDUCADORES/AS SOCIAIS



FONTE: Imagem retirada da página online da Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região metropolitana (2016).

A imagem da flor reflete a luta dos/das educadores/as sociais pela jornada de trabalho de 30 horas semanais, pelo respeito, pela aposentadoria especial de 25 anos, por identidade profissional – foco da presente investigação, pela promoção da Educação Social, pela valorização profissional, pela formação continuada, pela regulamentação da profissão e por um código de ética. Os educadores/as sociais de Curitiba e região metropolitana lutam pelo reconhecimento e pela qualidade na profissão do educador/a social.

A discussão sobre a regulamentação da profissão do educador/a social aconteceu recentemente, em junho de 2016, no plenarinho da Assembleia Legislativa. Neste dia, especialistas defenderam a criação de cursos de nível técnico e de graduação para a formação dos educadores/as sociais. José Pucci Neto representou a Associação de Curitiba apresentando um documento com sugestões

dos profissionais que atuam em Curitiba e região metropolitana (ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA, 2016).

O *Núcleo de Estudos de Pedagogia Social* – NEPS/UFPR, criado em abril de 2013 no âmbito do Setor de Educação da UFPR, tem como principal intenção fortalecer os debates, no âmbito estadual além de promover conexões com as instituições e pesquisadores sobre a Educação Social, Pedagogia Social. O NEPS tem promovido *Jornadas de Pedagogia Social*, sendo que a de 2013 teve como tema a regulamentação da profissão do educador social: avanços e desafios. Neste ano (2016) a Jornada discutiu a Pedagogia Social com foco na educação nos presídios. O Prof. Dr. Roberto da Silva da Universidade de São Paulo – USP, discutiu sobre a Educação Social no Brasil, além da formação e regulamentação da profissão do educador/a social.

Os *Círculos de Estudos e Debates de Pedagogia Social* – temática: Pedagogia Social e Pesquisa e Infância e Adolescência, promovido em 2014 através de Projeto de Extensão da UFPR, também oportunizou debates em relação à temática. Participaram dos encontros educadores/as sociais, professores, assistentes sociais, psicólogos, entre outros, discutindo sobre a Pedagogia Social no Brasil e sobre os direitos da criança e do adolescente.

Os colóquios promovidos nas Semanas de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de Pedagogia da UFPR, intitulados: “*A política de atendimento, os conselhos dos direitos e o Plano decenal dos direitos da criança e do adolescente do estado do Paraná 2014-2023*”; “*Pedagogia Social e a formação do educador social*”, também impulsionaram discussões em relação aos direitos da criança e do adolescente correlacionadas à formação do educador/a social.

O *Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente* – DCA, foi institucionalizado em 1988, tendo como primeira meta o sancionamento do ECA e depois acompanhando a implementação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Segundo o site oficial, o Fórum DCA se propõe:

(...) articular e mobilizar as Entidades da Sociedade Civil e Fóruns Estaduais Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente para o cumprimento do ECA; denunciar as omissões e transgressões que resultam na violação dos direitos humanos e constitucionais das crianças e adolescentes; contribuir para o resgate da integridade física, psicológica e moral de crianças e adolescentes, vítimas de negligência, abuso,

exploração, maus tratos, tráfico e extermínio. (FÓRUM DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DOS ADOLESCENTES, 2016).

O Fórum DCA promove várias conferências nacionais, estaduais e municipais para a mobilização das ações propostas, a fim de articular educação, assistência social, saúde, entre outros. Em Curitiba, o Fórum desenvolve reuniões para discussão sobre o Plano Decenal, as Conferências de Direitos, sobre a redução da maioria penal, entre outras discussões recentes.

Diante das articulações, mobilizações e reflexões que ocorrem na prática, percebe-se que os educadores/as sociais e outros atores demonstram comprometimento em relação às discussões, empenhados na defesa pela regulamentação da profissão, em formação inicial e contínua e pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

#### **1.2.6. Sistematização dos dados apresentados na revisão de literatura**

Apresento em seguida dois quadros, com a sistematização dos dados da revisão de literatura, realizada a partir dos bancos de dados *Scielo* e *Periódicos Capes*, incluindo o título dos trabalhos, os autores, ano de publicação, local de publicação, palavras-chave, métodos utilizados na pesquisa, temas relacionados ou correlacionados à temática da pesquisa e a síntese das principais conclusões:

QUADRO 2 - PRINCIPAIS DADOS DA REVISÃO DE LITERATURA NA BASE DE DADOS SCIELO

ARTIGOS	AUTORES (AS)	ANO	PERÍODICO	PALAVRAS-CHAVE	MÉTODOS	TEMAS RELACIONADOS OU CORRELACIONADOS A TEMÁTICA IDENTIDADE DO EDUCADOR SOCIAL	CONCLUSÕES
A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores	Zucchetti, D. T.; Moura, E. P. G. de. Menezes, M. M.	2014	Revista Brasileira de Educação	Práticas socioeducativas; Formação; Educadores	Pesquisa qualitativa – entrevistas e grupo de discussão	Práticas socioeducativas; Formação do educador social	As experiências partilhadas e a presença do outro é fundamental no processo autoformativo e na construção de um planejamento.
Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social	Zucchetti, D. T.; Moura, E. P. G. de.	2010	Ensaio: avaliação. política. pública. educação.	Educação não escolar; Práticas socioeducativas; Formação de educadores; Educação Popular	Pesquisa qualitativa - observação	Práticas socioeducativas; Educação Popular; Formação do educador social	Aguçar os debates em relação à educação popular e educação não escolar; Mapear práticas socioeducativas para compreensão da formação no próprio movimento cotidiano dos educadores sociais.
Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais	Soares, P. G.; Araujo, C. M. M.	2010	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Psicologia escolar; Organizações não governamentais; Educadores	-	Psicologia escolar em espaços de ONGs; Perfil do educador social	Relevância da mediação do psicólogo escolar para o desenvolvimento de competências dos educadores sociais, para que haja conscientização de sua identidade profissional.
Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização?	Silva, G. H. da.	2009	Revista Educação e Pesquisa	Identidade; Educador Social; Socioeducativo; Subjetividade	Pesquisa qualitativa - análise de instrumentos	Construção de identidade profissional na prática cotidiana; Subjetividade do educador social	Destaca-se a insatisfação, frustração e desvalorização no discurso dos educadores, apontando a descontinuidade dos programas de assistência. Apelo à necessidade de formação, constatando-se que o educador deve responsabilizar-se pelas

							escolhas e ações.
A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento	Bazon, M. R.; Biasoli - Alves, Z. M. M.	2000	Psicologia. Reflexão Crítica	Monitor-educador; Desenvolvimento profissional; Formação em serviço; Qualidade de intervenção	Revisão de literatura	Modelos de desenvolvimento profissional na área psicossocial	A qualidade da prática depende do apoio que os educadores recebem, a fim de poderem refletir sobre as experiências; Importância de um modelo de acompanhamento e uma supervisão contínua.

FONTE: A autora (2016).

QUADRO 3 - PRINCIPAIS DADOS DA REVISÃO DE LITERATURA NA BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES

ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	AUTORES (AS)	ANO	PERÍODICO/LOCAL DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	MÉTODOS	TEMAS RELACIONADOS OU CORRELACIONADOS A TEMÁTICA IDENTIDADE DO EDUCADOR SOCIAL	CONCLUSÕES
A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo	Silva, G. H. da.	2013	Universidade de São Paulo	Supervisão; Educador Social; Formação Continuada; Mediação; Socioeducativo	Pesquisa qualitativa - análise de instrumentos e entrevista compreensiva	Supervisão como processo de formação continuada de educadores sociais; Trabalho socioeducativo;	A análise revela que é fundamental ter um espaço de supervisão, que permita a exposição dos sentimentos; Supervisão como espaço para formação teórico-metodológica, além de assegurar a construção de um sujeito crítico e reflexivo.
Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação	Souza, T. Y. de	2012	Universidade de Brasília	Formação profissional; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; dialogia; educador social; medidas socioeducativas	Pesquisa qualitativa – análise de instrumento e entrevista narrativa	Formação do profissional que atua no sistema socioeducativo	Necessidade da construção do perfil profissional do educador social; o enfoque dialógico; a reflexividade; o engajamento político; o fortalecimento do diálogo entre prática, teoria e técnica; e a transformação das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da atuação socioeducativa.

Educador Social: formação e prática	Jantke, R. V. D. R.	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educador Social; Formação; Prática; Transformação	Pesquisa bibliográfica	Formação e prática do educador social; Pedagogia Social	Parceria entre Instituições de ensino superior e entidades públicas e privadas para elaboração de um currículo que atenda as demandas de formação do educador social; Dessa forma, o educador contribuirá para uma efetiva compreensão de sua realidade.
Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo: configurações da educação salesiana	Souza, G. de	2012	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Pedagogia Social; Educação Popular; Sistema Preventivo; Educador Social	Pesquisa qualitativa – análise de conteúdo de questionário e entrevista	Perfil do educador social que atua em obras sociais salesianas	Processo educativo flexível; Métodos alternativos levando em consideração a necessidade humana; Confiança no ser humano; Educação preventiva; Enfrentar tensionamentos que ocorrem no sistema salesiano.
Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo	Romero, N. M.	2012	Universidade de São Paulo	Política Pública; Assistência social; educação não escolar; educador; socioeducativo; centro para crianças e adolescentes	Pesquisa qualitativa – questionário e entrevista	Características de educadores de Centros para Crianças e Adolescentes; Política de Assistência Social	A chefia é determinante no desenvolvimento da prática no sentido de supervisão autorização do trabalho e não para formação profissional; A participação na vida associativa é determinante; Não é relevante morar na mesma comunidade em que trabalha; Desconhecimento dos textos oficiais da Política de Assistência Social; Importância do educando como fonte para

							o trabalho.
A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores	Andrade, I. C. F. De	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Inteireza do ser; Transdisciplinaridade; Autoformação; Existencialidade; Formação de Educadores	Pesquisa qualitativa transdisciplinar – Grupo focal e entrevista em profundidade	Fundamentos epistemológicos da transdisciplinariedade vinculados ao processo de autoformação do educador	É viável e possível a construção de uma proposta de formação transdisciplinar integral pautada na autoformação; É possível o processo heteroecoautoformativo ao educador que toma consciência de si e de suas experiências de vida.
Competência moral e perfil de profissionais que atendem o adolescente em conflito com a lei	Bernardo, J. F.	2011	Universidade Estadual Paulista. Faculdade De Filosofia E Ciências	Medidas socioeducativas; Competência Moral; Adolescentes infratores; ECA; Educadores sociais	Pesquisa qualitativa – análise de instrumento e entrevistas	Adolescência; Competência moral e perfil dos profissionais dos serviços socioeducativos	Participantes se encontram em nível médio de desenvolvimento de competências morais evidenciando a importância de espaços de reflexão no sistema socioeducativo; Promoção de desenvolvimento técnico e moral dos profissionais.
Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!: As representações de educando-pobre e a formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas	Ferreira, A. V.	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Identidade profissional; Representações sociais; Pobres; Educador Social	Pesquisa qualitativa – entrevistas semidirigidas, análise documental,	Representações sociais e a identidade profissional do educador social de ONGs caritativas	As representações educacionais de educando-pobre e ONGs caritativas legitimam a existência de das instituições do Terceiro Setor, além de fazerem parte do processo identitário do educador social.
Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal	Princepe, L. M.	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educador Social; Necessidades formativas; Educação não-formal	Pesquisa qualitativa – entrevistas, análise de conteúdo e observação	Necessidades formativas de educadores que trabalham em Organizações não governamentais	O estudo aponta que alguns desafios encontrados pelos educadores sociais se relacionam a necessidade de trabalho coletivo, a

							formação específica, atuação em redes, melhorias nas condições de trabalho, o trabalho com a família, entre outras.
O perfil formativo-profissional do(a)educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo	Canastra, F.	2009	Revista Iberoamericana de Educación	Educador social; perfil formativo profissional; autoformação experiencial	Pesquisa qualitativa - Abordagem biográfico-narrativa	Perfil formativo-profissional de Educadores Sociais;	Necessidade de investir dispositivos de formação, organizados e geridos em função da singularidade de cada sujeito-aprendente; Reflexão-ação como condição para a profissionalização.
A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular	Silva, G. H. da.	2008	Universidade de São Paulo	Identidade; Educador Social; Socioeducativo; Subjetividade; Território	Pesquisa qualitativa - análise de instrumentos	Características de identidade profissional do educador social construída na prática cotidiana; Território de exclusão social; Trabalho socioeducativo; Subjetividade	Destaca-se a insatisfação, frustração, não reconhecimento como constituintes da desvalorização e impotência, caracterizada pela falta e pela descontinuidade; Universidade como campo de reflexão e formação profissional, assegurando caminho para afiliação identitária.
Psicologia escolar e o desenvolvimento adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA	Soares, P. G.	2008	Universidade de Brasília	Psicologia escolar; desenvolvimento adulto; abordagem por competência; educador social; contexto educativo não-formal	Pesquisa qualitativa – análise de documentos, memorial e observações	Perfil profissional de educadores sociais; Competências profissionais	Atuação e intervenção da Psicologia Escolar na construção de competências dos educadores sociais, propondo a mobilização de saberes teóricos, técnicos, de saberes práticos, pessoais, éticos e estéticos a fim de mobilizar as

							atuações profissionais.
Formação, vivência e desempenho do educador social: percepção e expectativas	Chagas, C. V.	2006	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação social; formação de educadores sociais; educação popular	Pesquisa qualitativa – Estudo de caso e entrevistas	Formação, vivências e expectativas de educadores sociais da Instituição Social Salesiana	Educadores sociais carentes de fundamentação pedagógica; Carecem de uma identidade de grupo comprometido com a reflexão; Importância de envolvimento institucional promovendo educação continuada.

FONTE: A autora (2016).

Os artigos, dissertações e teses revisadas a partir das bases de dados *Scielo* e *Periódicos Capes*, evidenciam que as discussões em relação à temática da profissão do educador/a social e da Pedagogia Social estão se ampliando à medida em que os debates são aguçados no âmbito nacional, pois a sistematização na forma de teoria ainda é muito recente. Os estudos encontrados neste recorte de literatura demonstram que a profissão do educador/a social é uma profissão ainda em desenvolvimento no Brasil, com grande ênfase no trabalho socioeducativo, com foco na infância e adolescência, porém a empiria demonstra que os estudos recentes já ampliam as discussões em relação a outras temáticas da Pedagogia Social.

## **CAPÍTULO II - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresento minhas inquietações durante a construção da proposta investigativa, situando o leitor em relação às dúvidas e justificando minhas escolhas em relação à metodologia de pesquisa. Em seguida, apresento a abordagem da investigação e o método autobiográfico, e ainda, os procedimentos desenvolvidos.

### **2.1. Inquietações da pesquisadora durante a construção da proposta investigativa**

As minhas inquietações em relação à investigação iniciaram-se durante a construção do problema e dos objetivos que orientam a pesquisa. Dentre as várias ênfases que podem ser dadas à questão relacionada à profissão do/da educador/a social, foi importante definir várias perguntas que iriam guiar a investigação, bem como decidir pelos objetivos que pudessem dar conta em um trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, considerando a restrição do tempo.

Durante a construção da proposta e da revisão de literatura, foram estudadas várias possibilidades de procedimentos metodológicos, a fim de buscar e definir os caminhos de construção da abordagem metodológica<sup>12</sup>.

As dúvidas foram surgindo neste momento: Qual procedimento metodológico que melhor responderia ao problema de investigação? Inicialmente o método clínico crítico (DELVAL, 2002), se mostrou significativo diante da elaboração de protocolos com histórias, para que os sujeitos fizessem contra argumentações.

No entanto, como analisar histórias de vida? Que procedimento seria necessário para analisar os dados, que se mostram complexos e ricos em

---

<sup>12</sup> Os procedimentos metodológicos estudados foram: a Pesquisa-ação (ANDRÉ, 2001; 2005); Pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), (SALVADOR, 1970); Análise de redes sociais (MARTELETO, 2001); Entrevistas em educação (SZYMANSKI, 2004); Análise de conteúdo (FRANCO, 2008), (AGUIAR; OZELLA, 2013), (BARDIN, 2010); Autobiografia (SOUZA, 2007), (CANASTRA, 2009); Metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico (MORAES, 2006); Planejamento de pesquisa (LUNA, 2013) e Método Clínico Crítico (PIAGET, 1926), (DELVAL, 2002).

informações? A análise dos dados da entrevista semiestruturada foi construída inicialmente a partir das considerações de Bardin (2010) e Franco (2008) sobre Análise de Conteúdo, porém não foi possível elaborar indicadores que pudessem construir as categorias, como propostas pela análise de conteúdo, pois as histórias de vida são muito particulares e devem ser consideradas em cada singularidade e subjetividade, não sendo possível criar categorias comuns. Diante disso, a aproximação conceitual da análise compreensiva de histórias de vida (PRETTO, 2011) possibilitou não fragmentar o discurso do sujeito em indicadores, mas a transcrição integral das falas em temáticas para demonstrar determinados aspectos.

Outra questão importante a ser destacada, foi a escolha dos sujeitos, pois havia imensas possibilidades de escolher os profissionais envolvidos com a área da infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social.

É importante ressaltar que a transcrição das entrevistas foi um momento de grande sensibilização, pois as histórias de vida e os depoimentos causaram maior envolvimento emocional, sendo necessário um tempo maior para compreender os suspiros, as entonações, os desconfortos.

No decorrer da escrita e da construção da metodologia vivenciei a imprevisibilidade e a incerteza, percebendo que toda investigação requer idas e vindas em relação à literatura, à elaboração e às escolhas de métodos e de procedimentos para analisar os dados.

Retomo minha escrita após a banca de defesa com a sensação de ter traçado um caminho inicial de uma investigação que abre espaço para outras possibilidades de pesquisas. As considerações dos professores da banca permitiram estabelecer importantes conexões, agora surgindo da leitura de outros materiais, relações interessantes com as histórias de vida da educadora e do educador social.

## **2.2. Abordagem metodológica da investigação**

A abordagem metodológica da investigação é qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) buscando estabelecer relações iniciais com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2011). A construção da abordagem emergiu da intenção de compreender a investigação e suas respostas interconectando saberes, abrindo

espaço para metodologias que possibilitassem distanciar e superar a fragmentação e o reducionismo.

Ludke e André (1986) entendem que pesquisar qualitativamente envolve cinco características sistematizadas por Bogdan e Biklen: *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte dos dados e o pesquisador como principal instrumento*. Os problemas são estudados em seu ambiente natural, sendo chamado este tipo de estudo de 'naturalístico'. Os gestos, as palavras são importantes para compreender o contexto de investigação. *Os dados são descritivos*. Todo material é descrito minuciosamente e este inclui entrevistas, depoimentos, fotografias, documentos. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*. Compreender uma dada situação em um determinado contexto exige do pesquisador o envolvimento com o problema. *O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador*. Considera-se nos estudos qualitativos os pontos de vista dos participantes, como eles entendem um determinado contexto e certa situação. Por fim, *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*. A pesquisa qualitativa não procura comprovar as hipóteses definidas como falsas ou verdadeiras, pois estas se consolidam a partir da análise dos dados. Ludke e André (1986) destacam que inicialmente há questões e focos de interesse amplos, como no caso de nossos pressupostos, mas que à medida que os dados são analisados estes se tornam mais específicos.

Essas características demonstram que a pesquisa qualitativa enfatiza o contexto social e histórico tanto dos sujeitos investigados, quanto do pesquisador, sem deixar de lado as histórias de vida, a subjetividade e a singularidade:

Desta forma, entendemos que a pesquisa antropológica ou qualitativa valoriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados, sobretudo incluindo o que é singular num contexto histórico e social mais ampliado. Pois os indivíduos e os grupos precisam sempre ser entendidos em seu meio, em sua história e em suas circunstâncias. Por isso, realizar pesquisas qualitativas é fazer um exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo. (MINAYO; GUERRIERO, 2013, p. 1107).

Minayo e Guerriero (2013) evidenciam o exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo da pesquisa qualitativa, que procura por meio de métodos e procedimentos responder de forma orgânica o problema de pesquisa proposto.

### 2.3. O Método autobiográfico

Neste trabalho a ênfase é a metodologia autobiográfica (SOUZA, 2007; JOSSO, 1988, 2007, 2012; DOMINICÉ, 1988; PUYANA; BARRETO, s/d), conduzida na modalidade de entrevistas semiestruturadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SZYMANSKI, 2008). O método biográfico-narrativo procura a partir das histórias de vida, de seus relatos orais e escritos, mostrar a perspectiva complexa, que poderia, portanto correlacionar às considerações de Morin (2001; 2002) em considerar o ser humano em suas dimensões física, biológica, psíquica, cultural e histórica, considerando na investigação a multidimensionalidade humana:

Hoje, sabemos que a realidade é constituída de objetos inter-relacionados, de redes de conexões dinâmicas caracterizadoras dos mais diferentes processos. Para muitos pesquisadores, o real ainda continua sendo aquilo que somente pode ser percebido pelos cinco sentidos, deixando-se de lado a multidimensionalidade humana e esquecendo do fato de que todo e qualquer processo de aprendizagem implica cooperação global que envolve todo o organismo. E esta multidimensionalidade humana está também presente em todo processo de pesquisa, já que o observador, objeto observado e o processo de observação constituem uma totalidade. (MORAES; TORRE, 2006, p. 3).

Entendo a multidimensionalidade humana no processo de pesquisa, segundo Moraes e Torre (2006), como um processo de cooperação global de todo o organismo, e que no processo de pesquisa não há apenas racionalidade, mas emoção, a afetividade, fruto de processos de criação, interpretação e das múltiplas relações entre quem investiga e os sujeitos investigados, considerados em seus contextos históricos-culturais-ambientais.

Dominicé (1988) evidencia que a abordagem biográfica, implica nova relação entre o investigador e seu objeto, pois não há neutralidade e nem distanciamento do investigador nesta abordagem, pois ela se caracteriza como uma interação profunda e durável.

Para Puyana e Barreto (s/d) as histórias de vida estão presentes em tempos e espaços diferentes. Sendo o tempo do entrevistado, que aceita em contar sua história e suas experiências e o tempo do investigador que reelabora e sistematiza estas informações a partir de suas interpretações e história de vida:

Con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico, es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos, cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a sus protagonistas como sus vivencias<sup>13</sup>. (PUYANA; BARRETO, s/d, p.188).

Para Souza (2007) a abordagem biográfico-narrativa assume a:

complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiosincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, 2007, p. 65-66).

O referido autor aponta que o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando representações que estão no coletivo, revelando práticas individuais de um determinado tempo e espaço. Josso (2007) ao trabalhar com a existencialidade do sujeito aborda a questão da identidade:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a *tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade*. É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas. (JOSSO, 2007, p. 415-416).

O autor ressalta também que as histórias de vida evidenciam a pluralidade e a fragilidade das identidades, e que a partir da tomada de consciência, entende-se que a identidade deve ser concebida como processo, num constante movimento de vir-a-ser, que em certos períodos estão mais estáveis e em outros são atingidas por mudanças sociais, econômicas e políticas.

---

<sup>13</sup> Com estes dois tempos se entrelaça o tempo histórico, quer dizer as diversas épocas em que se desenvolvem os acontecimentos, cujo reconhecimento permite contextualizar tanto a seus protagonistas como suas vivências. (tradução minha).

Josso (1988) e Dominicé (1988) discutem a perspectiva da biografia educativa de investigação-formação, para compreender sobre a formação do sujeito a partir das histórias de vida. Nesta investigação, tomamos o método autobiográfico com a intenção de que a partir do relato oral das histórias de vida de educadores/as sociais compreenda-se o que levou o educador/a social a ser um educador/a e de que forma constroem, desconstroem e reconstróem suas identidades pessoais e profissionais a partir de suas histórias de vida. Os sujeitos ao falarem sobre sua vida, oralizam e percebem os caminhos que percorreram até o momento. Nesta pesquisa, entendo as práticas profissionais a partir da história de vida do sujeito.

O entendimento em relação ao conceito de identidade pessoal e profissional vai ao encontro com esta abordagem, visto que ao recordar fatos de sua trajetória de vida que dão significados às práticas profissionais, o sujeito reconstrói sua identidade, além de dar sentido ao coletivo que faz parte. A história de vida permite a lembrança:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (SOUZA, 2007, p. 63).

O sujeito ao relatar oralmente sua história, suas lembranças repensa sua identidade pessoal e profissional, ele constrói sua subjetividade, revela suas práticas individuais dando sentido a sua realidade. Esta abordagem procura a não linearidade, mas as representações em que o sujeito vai construindo sobre si, ao longo de sua trajetória de vida. Portanto, “a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo” (SOUZA, 2007, p. 65) corroborando com a concepção de identidade que defendo nesta investigação.

## **2.4. Procedimentos de investigação**

A partir da abordagem metodológica da investigação foi possível definir os procedimentos da investigação: revisão de literatura; os sujeitos e seus espaços de atuação; os instrumentos de investigação; apresentação e discussão dos dados.

### **2.4.1. Revisão de literatura**

A revisão de literatura, como primeiro procedimento de nossa investigação foi fundamental para a tomada de decisões mais seguras sobre a direção que se pretende concentrar os esforços (LUDKE; ANDRÉ, 1986), portanto, uma visão ampla sobre os estudos que se relacionam à principal problemática, tratando de temas atuais e relevantes para o campo investigado.

### **2.4.2. Os sujeitos da investigação: espaços de atuação**

O universo do estudo são educadores/as sociais que trabalham com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social, com formação de nível médio e/ou ensino superior. Foram entrevistados dois educadores/as sociais:

- Uma educadora social com experiência inicial na área de atuação da infância e adolescência. Seu espaço de atuação é uma Instituição de convivência para crianças e adolescentes no contra turno escolar de uma região em vulnerabilidade social do município de Curitiba.
- Um educador social com vasta experiência na área de atuação da infância e adolescência e sujeitos que se encontram em situação de rua. Seu espaço de atuação atualmente é o trabalho com moradores em situação de rua em São Paulo, e em outros espaços e estados do Brasil.

A escolha da educadora ocorreu pelo critério da experiência na área da infância e adolescência.

A escolha do educador social ocorreu pelo critério da vasta experiência no campo de atuação e pelo trabalho em redes desenvolvido na cidade de Curitiba e região metropolitana.

O contato inicial com os educadores foi realizado pela orientadora por meio de contato telefônico, explicando os objetivos da pesquisa. Em seguida entrei em contato e marquei dia e local para as entrevistas. Inicialmente apresentei os objetivos da pesquisa e solicitei que se estivessem de acordo assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE<sup>14</sup>, assinado o termo, os educadores foram consultados sobre a possibilidade de gravação, os educadores concordaram e prossegui com a entrevista.

### **2.4.3. Os instrumentos da investigação**

O instrumento proposto para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada de cunho exploratório, compreendida por Ludke e André (1986) como um esquema básico, sem rigidez, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações necessárias ao longo da entrevista, criando um clima de interação. Para Szymanski (2008, p. 14), a entrevista é um “encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento (...)”, sendo guiada pela reflexividade.

O protocolo de entrevista<sup>15</sup> conta com dezesseis perguntas semiestruturadas, que investiga a história de vida do/da educador/a, o que os motivou a trabalhar como educador/a social, sobre como é seu trabalho, sua formação, seu envolvimento com as redes de proteção à infância e adolescência, sobre os desafios, sobre valorização da profissão, demandas para a profissão do educador/a social e sobre a identidade. Os educadores também relataram na entrevista histórias de sua vida e de seu trabalho como educador/a social que foram mais significativas. Estas perguntas foram elaboradas pensando no foco de investigação e nos objetivos.

A análise das histórias de vida das entrevistas semiestruturadas foi construída a partir das considerações de Bertaux e Bichi, sistematizadas por Pretto (2011):

Una de las tareas centrales del análisis comprensivo consiste en identificar aquellas indicaciones que se refieran a un mecanismo social que haya influido sobre la experiencia de vida del sujeto, considerándola como otros

---

<sup>14</sup> Consta no item Anexo 1.

<sup>15</sup> Consta no item Apêndice 1.

tantos indicios para reconstruir el mundo histórico-social del sujeto<sup>16</sup>. (PRETTO, 2011, p. 176).

A análise compreensiva como destaca a autora procura identificar indicações e mecanismos que tenham influenciado as experiências do sujeito, considerando seu contexto histórico e social. Neste trabalho a escrita das falas dos dois educadores é tecida individualmente caracterizando justamente a compreensão de cada história de vida. Pretto (2011) ressalta:

El objetivo del análisis de una historia de vida consiste, para Bichi, en explicitar las informaciones y los significados que ella ofrece, las prácticas y los contextos sociales en los que vive el narrador y por los cuales puede estar condicionado, las interacciones con otros protagonistas y, por último, pero no menos importante, todo el curso de vida del entrevistado<sup>17</sup>. (PRETTO, 2011, p. 186).

O objetivo da análise compreensiva de histórias de vida para Bichi é explicitar informações e significados que o narrador atribuí e oferece em relação às suas práticas e contextos sociais. Nesse sentido, para além das mensagens orais percebemos a necessidade segundo Ludke e André (1986) de destacar:

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja a captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

As expressões, entonações, alterações de ritmo, e ainda os suspiros, os desconfortos, também são sinais que deixam mensagens em relação a um determinado assunto. Pois, ao falarem de suas próprias histórias de vida, os/as educadores/as rememoram felicidades e tristezas.

As entrevistas no primeiro momento foram transcritas das gravações em áudio de forma literal, considerando a duração completa das entrevistas conforme a tabela a seguir:

---

<sup>16</sup> “Uma das tarefas centrais da análise compreensiva consiste em identificar aquelas indicações que se referem a um mecanismo social que haja influenciado sobre a experiência de vida do sujeito, considerando como outros tantos indícios para reconstruir o mundo histórico-social do sujeito” (tradução minha).

<sup>17</sup> “O objetivo da análise de uma história de vida consiste, para Bichi, em explicitar as informações e os significados que ela oferece, as práticas e os contextos sociais em que vive o narrador e por quais pode estar condicionado, as interações com outros protagonistas e, por último, não menos importante, todo o curso de vida do entrevistado”. (tradução minha).

TABELA 2 - RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DURAÇÃO DE CADA ENTREVISTA

<b>Sujeitos</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Educador Social	90' 03"
Educadora Social	44' 40"
<b>Duração total das entrevistas</b>	<b>134' 43"</b>

FONTE: A autora (2016).

A transcrição literal, considerando o discurso dos sujeitos foi registrada em tabelas com a pergunta e logo em seguida a resposta do sujeito. A primeira proposta de análise das histórias de vida é a leitura do material. Depois de várias leituras emerge as temáticas específicas em relação às trajetórias de vida:

El tratamiento de los temas específicos relativos a las trayectorias de vida complejas (pluri-matrimonios, movilidad, divorcio, etc.) se lleva a cabo ya sea desde un punto de vista teórico o a través de pequeños grupos de citas propias de los entrevistados. Estos últimos, aún permaneciendo anónimos, no son totalmente desconocidos para el lector, ya que se les asigna una sigla que los hace identificables y se acompaña una breve descripción que lo ubica (aunque brevemente) a nivel sociográfico y contextual<sup>18</sup>. (PRETTO, 2011, p. 188-189).

Como discutido pela autora o tratamento dos dados é realizado na forma de temáticas específicas (de acordo com os objetivos da investigação) a partir das falas literais dos sujeitos entrevistados, sendo acompanhadas de uma breve descrição contextualizando a fala do sujeito e da teoria. O destaque das falas literais dos sujeitos permite explorar diversos significados, não há uma rigidez para a seleção destas falas, permitindo ao pesquisador analisar aspectos que estão muito além da simples identificação.

Considerando essa abordagem analisada pela referida autora, neste trabalho desenvolvi o tratamento dos dados buscando uma aproximação conceitual da análise compreensiva (PRETTO, 2011). Essa aproximação considerada como exercício inicial dessa investigação apresenta temáticas definidas a partir de dois critérios:

1. Os objetivos que orientam a investigação;

<sup>18</sup> "O tratamento dos temas específicos relativos as trajetórias de vida complexas (pluri-matrimonios, mobilidade, divórcio, etc) se leva desde um ponto de vista teórico e através de pequenos grupos de falas próprias dos entrevistados. Estes últimos, permanecendo anônimos, não são totalmente desconhecidos para o leitor, já que se usa uma sigla que os fazem identificáveis e se acompanha de uma breve descrição (mesmo que brevemente) a nível sociocrático e contextual". (tradução minha).

2. As temáticas revelam dimensões que poderiam constituir a trajetória de vida dos entrevistados e sua identidade.

Para tanto, são apresentados destaques de trechos literais das entrevistas. Tais destaques visam identificar alguns significados inerentes à interação constituída nas identidades.

No próximo capítulo, apresento as temáticas que foram encontradas, buscando revelar algumas dimensões relacionadas às trajetórias de vida dos educadores. Ao final desta apresentação destaco comentários sobre a realização e as leituras das duas entrevistas.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

*“O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de mensura e de desmensura; sujeito de uma afetividade intensa e instável, sorri, ri, chora, mas sabe conhecer objectivamente; é um ser sério e calculador, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que conhece a morte e que nela não pode crer, que segreda o mito e a magia mas também a ciência e a filosofia; que está possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e de quimeras” (MORIN, 2002, p. 64).*

Apresento e discuto neste capítulo as histórias de vida de um educador social e de uma educadora social, evidenciando as motivações que os levaram a escolherem e atuarem nesta profissão e suas relações com a família, a comunidade, a instituição de trabalho, a cultura e as redes de proteção.

A partir das histórias de vida e da profissão dos entrevistados, nesta pesquisa, discuto os processos de formação e autoformação na prática destes profissionais, marcados pelas dimensões: das experiências nos espaços de atuação; da singularidade e coletividade; as condições de trabalho do/da educador/a que interferem na prática formativa; apontando para a autorreflexão e autoconsciência como prática e possibilidade de construção da identidade.

Abordo inclusive as perspectivas em relação à sua profissão, demonstrando a partir de seus relatos, a dialógica entre as percepções de insegurança, angústia e medo e as de afetividade, volição e amorosidade.

Apresento minhas impressões em relação às entrevistas e discuto a identidade do/da educador/a social, a partir de aproximações com a teoria da complexidade de Morin (2014) e com as contribuições sobre identidade profissional de Dubar (2005) e Josso (2007).

### 3.1. Histórias de vida

A aproximação da análise compreensiva das entrevistas permitiu conhecer um pouco sobre as histórias e trajetórias de vida dos dois educadores, que demonstram que a atuação como educador/a social tem relações com a família, a

comunidade, as instituições de trabalho, a cultura, as redes de proteção, demonstrando suas dinâmicas de tensões, retroações e movimentos.

### **3.1.1. A educadora social e suas relações com a família, a comunidade, a instituição de trabalho, a cultura e as redes de proteção**

A educadora social tem 33 anos, trabalha há 4 anos e meio na Instituição de convivência para crianças e adolescentes no contra turno escolar, em uma região de vulnerabilidade social de Curitiba, está no quarto ano do curso de Pedagogia.

Ao perguntar: *Você poderia contar um pouco de sua trajetória de vida?*, a educadora relata:

*“(...) É então da minha infância, eu nasci, vim com três meses aqui, era do norte do Paraná, então vim pra Curitiba tinha três meses. Daí comecei a estudar um pouquinho tarde, minha mãe sempre, ela era doente, na época eu comecei a estudar com nove anos. Por ela ser doente então tinha que estar ajudando ela com o meu irmão que era bebê, e acabei entrando meio tarde na escola e (pausa), com o decorrer, tá fui (pausa) casei um pouco nova, com dezesseis anos, resolvi morar com o pai da minha filha, daí não deu certo com vinte e um anos eu tive a minha filha, e não deu certo eu separei, daí de lá pra cá, com vinte, deixa eu vê, (pausa) com trinta e um eu resolvi fazer a faculdade de Pedagogia, né como eu comecei a trabalhar na área, vi que era preciso pra ter mais conhecimento daí, comecei a faculdade na PUC, (pausa) daí de lá pra cá eu tô tentando me aprimorar, é difícil porque eu tenho as duas filhas pra tar conciliando faculdade, serviço e casa, é complicado, mas eu fico assim nossa em apuros, as vezes dá vontade de desistir, eu acabo deixando muito elas (...)” (EDUCADORA).*

A educadora já na primeira pergunta narra de forma breve, momentos significativos de sua infância e de seu relacionamento. Relata ainda que o relacionamento foi um momento muito complicado, que sofreu muito e então se separou: *“(...) casamento foi um momento muito complicado que eu passei, sofri muito (...)” (EDUCADORA).*

Ressalta como começou a trabalhar como educadora social e o que lhe motivou a ser educadora social:

*“(...) primeiro eu acho que eu trabalhei uns três meses como voluntária (...)”*  
*“(...) incentivo do meu irmão que faz parte da ONG, ele é o diretor, ele trabalha nessa parte social (...)”*  
*“(...) daí quando eu entrei aqui foi incentivo dele que tava precisando (...)”*  
*“(...) como eu me dava bem com outras crianças (...)”*

*“(...) quando eu entrei aqui eu já tinha a minha filha, ele viu o quanto eu me dedicava a ela, o quanto eu tinha paciência (...)”*  
*“(...) parece que leva jeito e tal (...)” (EDUCADORA).*

A educadora trabalhou como voluntária, destacando que o incentivo de seu irmão fez toda a diferença para iniciar na nova profissão. Aliou o incentivo, a falta de educadores na instituição e o envolvimento maternal para se tornar educadora.

*“(...) ele (irmão) queria também ajudar as pessoas, até hoje trabalha com isso, querer ajudar as pessoas (...)”*  
*“(...) até eu começar, foi incentivo dele (irmão) (...)”*  
*“(...) foi mais incentivo dele mesmo porque eu não imaginava mesmo entrar nessa área, eu sempre trabalhei de auxiliar de produção ou atendente de lanchonete, nunca imaginei nesse ramo com as crianças (...)” (EDUCADORA).*

Relata ainda no decorrer da entrevista: *“(...) ele (irmão) já foi menino de rua, dos sete aos quinze anos ele morou na rua (...)” (EDUCADORA).* A educadora não relata o motivo de seu irmão ter morado nas ruas dos sete aos quinze anos de idade. Acrescenta que seu irmão depois foi para uma instituição de acolhimento e que lá teve condições necessárias para vencer as dificuldades pessoais e superar obstáculos tendo possibilidades de socialização na sociedade, como destaca os estudos de Costa (2001). Iniciou seus estudos na área da Assistência Social e hoje é o diretor da Instituição em que trabalha. O incentivo do irmão fez toda a diferença para a educadora, como ela mesma relata não imaginava trabalhar nesta área, porém sua trajetória de vida, sua família vivenciaram espaços muito significativos na área social que a educadora ainda não havia vivenciado. Seu irmão pode ser considerado um dos principais fatores de proteção que lhe ajudou a superar possíveis fatores de risco que até então vivia, sendo o outro-significativo na vida da educadora.

Na história de vida, a educadora conta sobre momentos que poderiam caracterizar fatores de risco, que segundo Precoma (2011) são momentos adversos causados por eventos desfavoráveis, e que dependendo de sua intensidade podem causar danos significativos na saúde, no desenvolvimento neurobiológico e na autoestima.

Estes fatores considerados de risco envolveram diretamente sua família, pois desde muito nova enfrentou o deslocamento de sua cidade do norte do Paraná para

Curitiba, a capital do estado. A doença da mãe e a necessidade de ajudar a cuidar seu irmão que era bebê, fez com que iniciasse seus estudos com nove anos.

Os momentos considerados adversos foram sendo ressignificados por fatores de proteção, ou seja, há superação pela resiliência, que segundo Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 20) é “um processo interativo entre a pessoa e o seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para lidar positivamente com a adversidade”. As autoras ressaltam que esse processo familiar, social e cultural é resultado da interação entre aspectos individuais e sociais que acontecem no decorrer da vida do sujeito. Em seu processo resiliente, a educadora relata que depois de ter se separado ela teve novas conquistas em sua vida:

*“(...) mudança que eu tive de eu ter saído de um relacionamento e ter conseguido me estabilizar, melhorar a minha vida, que antes eu não tinha uma perspectiva de estudo, de algo que melhorasse (...)”*  
*“(...) conseguido entrar na faculdade, que era meu sonho, estudar na PUC, alcançado esse objetivo (...)” (EDUCADORA).*

Os fatores que poderiam ser considerados de risco vivenciados pela educadora envolvendo seu relacionamento teve outro significado a partir do momento que se ‘estabilizou’, melhorou sua vida, entrou na faculdade que era seu sonho, pois antes não tinha perspectiva de estudar. Nesse sentido, no decorrer da entrevista percebi que a educadora ao transformar sua história de vida na forma de relato autobiográfico a reconstruiu, conforme nos indicam os autores:

El proceso de reconstrucción de cada historia de vida contiene un significado especial para el entrevistado: reconocer y reapropiarse de la vida misma, compenetrarse con su realidad, con una vivencia, y al mismo tiempo tomar cierta distancia con ella, objetivarla con un alto componente de alegría y de dolor. "Relatar la vida, no es vaciar una sucesión de acontecimientos vividos, sino hacer un esfuerzo para dar sentido al pasado, al presente y a lo que éste contiene como proyecto" (Valdés,1988:297)<sup>19</sup>. (PUYANA; BARRETO, s/d, p.189).

Como destacado pelas autoras ao reconstruir a história de vida a educadora foi reconhecendo momentos de alegrias e de dor fazendo um esforço intenso para que todos os acontecimentos revelassem os sentidos. Sua trajetória de vida até ser

---

<sup>19</sup> “O processo de reconstrução de cada história de vida contém um significado especial para o entrevistado: reconhecer e reapropriar-se de sua própria vida, compenetrando-se com sua realidade, com uma vivencia, e ao mesmo tempo tomar certa distancia em relação a ela, objetivando-a com um alto componente de alegria e de dor. “Relatar a vida, não é uma sucessão de acontecimentos vividos, pois faz um esforço para dar sentido ao passado, ao presente e o que este tem como projeto”. (tradução minha).

educadora social é marcada por intensos desafios, que vão sendo superados a partir das relações que vai construindo com sua família, especialmente seu irmão, que vivenciou momentos de sua infância na rua, e que lhe incentivou a partir de suas experiências a ser educadora social. Além dos ambientes de trabalho e de sua comunidade, posso inferir que a persistência da educadora na área social se faz por sua volição, amorosidade e acolhimento afetivo de crianças, adolescentes e suas famílias no trabalho socioeducativo.

### **3.1.2. O educador social e suas relações com a família, a comunidade, as instituições de trabalho, a cultura e as redes de proteção**

O educador social tem 58 anos, trabalha há 33 anos na área da infância, adolescência e com a abordagem pedagógico-social com pessoas em situação de rua, é bacharel em filosofia e psicopedagogo.

Sua trajetória de vida é marcada por intensas relações com sua família, comunidade, religião, vivenciando em alguns momentos fatores que poderiam ser considerados de risco e de proteção. Ao contar sobre sua trajetória de vida o educador ressalta:

*“Ok então, eu sou de uma família de sete irmãos, é os meus pais são de uma família assim muito pobre, muito humilde, inclusive eles até moraram em movimento sem terra, é trabalharam na agricultura, mas eu desde pequeno tinha muita vontade de ajudar as pessoas e eu achava que uma forma de eu ajudar as pessoas era sendo padre. Então com quatorze, quinze anos eu entrei no seminário, porque, porque se eu não fosse para o seminário eu não tinha condições de estudar, mas eu tinha vontade de ser padre, então a necessidade de estudar e mais a vocação então eu fui para o seminário, e no seminário eu fiquei com os Carmelitas durante quatorze anos, e assim, mas também, eu vi dentro da igreja assim é, muita hipocrisia, falavam em voto de pobreza, falavam em trabalho com os pobres, mas na verdade as congregações e os religiosos não viviam isso. E eu tive uma sorte muito grande, eu fui fazer uma experiência na vida religiosa em noventa e, alias desculpa, em oitenta e três, eu fui para o nordeste eu fui fazer uma experiência na vida religiosa e lá eu tive muito contato com uma igreja progressista Dom Helder, método Paulo Freire, e lá eu descobri que podia pertencer a uma igreja diferente, então lá eu fiquei um ano e três meses, aí eu voltei pro sul e, quando eu voltei eu fui morar exatamente numa periferia, numa favela porque lá no nordeste assim eu revendo um pouco a minha história, as minhas raízes eu cheguei a conclusão que tem uma frase que fala: Servir só pra ser não servi para nada né (risos), então não tava servindo para nada, assim eu preciso ser útil, a minha decisão era voltar para o sul e mesmo enquanto religioso morar numa periferia junto com o povo e assim eu fiz, voltei com muita dificuldade eu consegui a gente*

*ocupou um terreno a gente conseguiu fazer uma casa e eu fui morar no meio do povo e no meio do povo nessa favela (...). Ai (...) nessa periferia pra mim, foi minha primeira escola porque eu atendia as crianças de manhã ou de tarde no contraturno e assim via muita miséria dessas famílias, mas numa forma que ela procurava pra se organizar e a gente começou eu com um grupo educar a comunidade a partir das crianças, então as crianças iam para a escola e tinham um comportamento ia pro contraturno tinha outro comportamento e com muito mais criatividade (...)" (EDUCADOR).*

O educador relata que sua família foi pobre e muito humilde, seus pais viviam da agricultura e moravam em movimento sem terra, aliou sua vontade de ser padre a necessidade de estudar entrando para o seminário com quinze anos, no entanto, percebeu que dentro da própria igreja em que tinha vontade de ajudar os mais humildes, esta se mostrava o contrário de suas ideias, fazendo com que retornasse do seminário e vivesse em uma favela, em um terreno ocupado.

A trajetória de vida do educador demonstra o paradoxo entre sua vontade interior, impulsionada por sua religiosidade e a própria instituição religiosa, que contraditoriamente não exercia aquilo que na essência era para ser desenvolvido. Mas sua volição e envolvimento lhe fez querer conhecer outras práticas, às quais se identificou e pode construir novas intervenções. O educador relata a miséria das famílias que viviam nessa periferia, e com isso:

*"(...) na escola me chamavam, porque as crianças eram rebeldes. Mas tem que ficar rebelde mesmo da forma como vocês ensinam ninguém aguenta! (...)"*  
*"(...) eu falei pra professora eles não aguentam mais ficar sentados (...)"*  
 (EDUCADOR).

O educador foi muito atuante, tinha boas relações com as crianças e adolescentes, promovendo espaços de discussão e iniciando um processo de educação das crianças para chegar até a comunidade e os adultos que ali viviam. A escola também pedia ajuda ao educador, pois as crianças estavam 'rebeldes', e o educador indica à própria escola que a 'rebelia' das crianças está relacionada à forma como a escola conduz o próprio ensino: *"(...) precisa mudar a forma como acolhe essas crianças (...) seja sujeito de direitos que tome atitudes, e de forma pedagógica"* (EDUCADOR). A vivência em uma periferia foi um grande aprendizado para o educador, que a cada passo conhecia como as famílias, as crianças e o povo desta comunidade se organizavam para sobreviver, quais ferramentas utilizavam

para organizarem suas próprias vidas em meio a tanta pobreza e fatores de risco. Mas, seu sonho sempre foi:

*“(...) o meu sonho já era trabalhar com a população de rua (...)”*  
*“(...) então eu vou começar de onde eles saem pra mim ter todo esse trajeto (...)”*  
*“(...) eu nunca trabalhei sozinho (...)”*  
*“(...) levei vários adolescentes comigo e a gente começou um processo de educação de rua e abordagem de rua (...)”*  
*“(...) minha vida envolvida com movimentos populares e no meio do povo (...)” (EDUCADOR).*

Nesta mesma comunidade procurou entender de onde partem as pessoas em situação de rua, como eles chegaram a vivenciar tal situação e seus motivos. Sua vontade interior sempre foi morar nas ruas:

*“(...) vim pras ruas de Curitiba (...)”*  
*“(...) mas eu vi na trajetória de quem estava na rua ele nascia numa favela (...)” (EDUCADOR).*

O educador em sua trajetória de vida viveu alguns fatores de risco, o que poderia contribuir para compreender justamente os sujeitos em vulnerabilidade social, como relata nos seguintes trechos:

*“(...) quando eu estive no nordeste uma coisa que me marcou muito foi duas situações de uma mulher que deu câncer é, no nariz então era basicamente o câncer comeu todo o nariz dela e ninguém queria fazer curativo e eu também, eu também não conseguia fazer isso, mas ou a gente vai fazer ou ninguém faz, mas meu Deus eu estou numa vida religiosa, fiz voto de pobreza e eu vou me distanciar desta pobre coitada. Eu falei eu não sei como fazer, mas eu lembro que a primeira coisa que eu ia fazer enquanto você coloca, punha a pinça o osso puxava né, levava um choque e eu fiquei cuidei dela até ela morrer, então foi um fato assim que me marcou muito minha inserção mais radical no meio dos pobres foi exatamente essa mulher chamada dona Santa em oitenta e três, ela assim, ela me aproximou muito, então alguém até comentou que você só vai encontrar Deus no meio do conflito, no meio do sofrimento, fora disso você não encontra você finge que tá encontrando Deus (...)”*  
*“(...) Olha, porque eu revendo um pouco a minha história de vida eu assim, que nem no nordeste eu vi muitas crianças que assim, não conseguiam crescer e que ao mesmo tempo não conseguiam, assim era não crescia e ela chorava muito durante o dia e a noite, porque ela não tinha comida e eu disse, mas meu Deus as nossas crianças, os nossos adolescentes que são prioridade absoluta não conseguem dormir e nem conseguem se alimentar, aí no nordeste eu descobri que eu deveria assumir uma bandeira humana, uma bandeira de trabalho e essa bandeira seria a criança e o adolescente, é porque pra gente pensar no futuro, a gente tem que pensar no presente né (...)” (EDUCADOR).*

Sua vivência no nordeste brasileiro também envolveu muitos fatores de risco, como o educador mesmo relata foi sua imersão mais radical no meio dos pobres, em que cuidou de uma mulher com câncer até o momento de seu falecimento.

Seu desejo desde pequeno de ajudar as pessoas e de ser padre podem ser explicados pela sua vivência com sua família que sempre lutou para sobreviver, moravam em movimento sem terra e viviam da agricultura. O educador vivenciou a luta pela terra desde muito pequeno e a reivindicação pelos direitos de todos os sujeitos. Sua experiência na vida religiosa, especialmente no nordeste ressignificou o fator de risco que ele mesmo relatou da hipocrisia dentro da própria igreja, ressignificando suas vivências e descobrindo que poderia pertencer a uma igreja diferente, progressista como menciona na entrevista. O educador pela sua trajetória, conta que descobriu que deveria assumir uma bandeira, sendo a criança e o adolescente, pois a miséria que presenciou no nordeste brasileiro fez com que a atuação como educador social fosse sendo mais significativa e importante.

O educador em sua trajetória de vida demonstra a ética do cuidado no trabalho pedagógico-social, que segundo Moraes e Batalloso (2015) é mais do que um conceito ético, é uma forma de ser e um estilo de comportamento que implica: “atenção, sensibilidade, preocupação, ocupação, desvelo, generosidade em relação a alguém ou a algo que nos importa, nos afeta, que queremos ou amamos” (MORAES, BATALLOSO, 2015, p. 159).

Seu trabalho coletivo sempre se fez presente, e os movimentos populares sempre estiveram presentes em sua vida:

*“(...) preciso fazer algo pra minimizar o sofrimento desse pessoal, então criei a Chácara (...)”*

*“(...) só que meu tempo aqui é provisório, porque antes de eu criar a chácara eu já queria morar na rua (...)”*

*“(...) então porque eu faço isso, eu sou um pouco movido pela solidariedade (...)”*

*“(...) minha solidariedade me leva até eles, então assim era um sonho que eu já tinha a muitos anos, sabia o caminho, mas não sabia como me encontrar nesse caminho e hoje eu estou me encontrando nesse caminho, num mundo dessa população marginalizada (...)” (EDUCADOR).*

O educador foi co-fundador de uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes que viviam em situação de risco social. Ressalta que é movido pela sua solidariedade, e que sua atuação é exatamente com a população mais vulnerável.

As trajetórias de vida do/da educador/a revelam a multidimensionalidade humana (MORAES, TORRE, 2006; MORIN, 2011) ressaltado na construção da abordagem autobiográfica (JOSSO, 2007; PRETTO, 2011), revelando que as histórias de vida são dinâmicas, retroalimentadas por tensões, retroações das relações construídas com a família, com a comunidade, as instituições de trabalho, a cultura.

Os sujeitos desta investigação demonstram que as motivações para atuarem como educadores sociais têm relações com os contextos, nos quais estavam e estão inseridos, relacionados às particularidades de cada história de vida e com os processos de tomadas de decisão e reflexão.

As histórias de vida relatadas nas entrevistas permitem segundo Puyana e Barreto (s/d):

La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades<sup>20</sup>. (PUYANA; BARRETO, s/d, p.187).

Ao relatar aspectos importantes de suas histórias de vida, os sujeitos desta pesquisa revelaram a construção de suas identidades pessoais particulares e significativas, com elementos importantes de sua própria realidade cultural, econômica e política.

### **3.2. Processos de formação e autoformação do/da educador/a social**

A temática em relação aos processos de formação e autoformação na prática dos dois educadores sociais permitiu discutir quatro dimensões: A primeira delas sobre as experiências nos espaços de atuação; a segunda interconectada à primeira: sobre a singularidade e a coletividade na formação e atuação; a terceira

---

<sup>20</sup> “A história de vida proporciona uma leitura do social através da reconstrução da linguagem, na qual se expressam os pensamentos, os desejos e o inconsciente; constitui, por tanto, uma ferramenta importante para o conhecimento dos fatos sociais, para a análise dos processos de integração cultural e para o estudo dos sucessos presentes na formação de identidades”. (tradução minha).

envolve as condições de trabalho do/da educador/a social; e por fim a autorreflexão e autoconsciência como prática formativa.

### 3.2.1. Dimensão: das experiências nos espaços de atuação

A educadora social ressalta na entrevista o desafio de enfrentar as situações das crianças com as quais está diretamente relacionada:

*“(...) daí quando eu iniciei aqui, no primeiro mês assim, semanas foi bem difícil, questão assim, eu falei nossa tirou o meu sono até, porque é outra realidade né, a gente conhece crianças de vários tipos, várias maneiras de lidar, então daí eu fiquei foi bem difícil, eu falei assim será que eu vou conseguir ficar sabe, eu ouvindo assim história de uma criança, de até ameaça mesmo quando a gente chamava atenção, eu lembro que tinha uma criança nas primeiras semanas que falava pra mim, quando eu chamava a atenção, você tá bagunçando e tal, ela falava: olha você vai ver quando eu crescer, vou te matar. Daí nossa aquilo ficava na minha cabeça, senhor, será que isso é pra mim, será que eu vou conseguir dar conta, como que eu vou saber lidar com essa situação, de ouvir uma criança dizendo que vai matar, que eu tô chamando a atenção, daí eu fui, eu fiquei uns três, quatro meses sem saber ter ação assim de trabalhar com eles, aí como que eu vou mediar tal situação, como que eu vou controlar eles na sala, então nossa foi assim demorado até eu me adaptar (...)”*  
*“(...) eles vem (crianças), eles entram aqui de uma maneira assim irreconhecível, a gente fica né, às vezes sem, meu Deus como que eu vou reagir, então a gente trabalha a questão do combinado, a gente tem que pegar muito, tem que estar lembrando pra eles sempre. De tarde a turma que a gente tem mais dificuldade trabalhar de lidar com os da tarde, eles são mais agressivo, então a demanda é mais mesmo é da disciplina que a gente tem que estar todo o momento cobrando (...)” (EDUCADORA).*

A educadora relata a dificuldade em trabalhar com determinados desafios relacionados à disciplina das crianças, considerando que a maior demanda é a indisciplina. Propõe em sua prática a metodologia dos combinados e ressalta:

*“(...) a gente toda a semana faz reunião pra estar trabalhando sobre o comportamento das crianças (...)”*  
*“(...) porque aqui a gente tem, a gente teve um curso combinados, a gente tentou trazer pra cá né, que antes a gente que colocava, não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo, daí tudo não pode, daí quando a gente constrói um combinado, não pode colocar essa palavra não pode, tem que ser vamos manter o local bonito e agradável (...)”*  
*“(...) também a gente tem um grupo que trás pra gente trabalhar, bastante valores com eles (...)” (EDUCADORA).*

A instituição propõe reuniões semanais para discutir questões relacionadas às crianças e propostas de intervenção. A educadora destaca ainda que tiveram um curso para compreender melhor como construir combinados e sustentá-los na prática cotidiana. Ressalta ainda que um grupo externo trabalha na instituição a questão dos valores humanos.

A instituição propõe a formação continuada no ambiente de trabalho, procura levar cursos, palestras e orientações externas para ajudar os educadores/as nos desafios cotidianos. Já no curso de Pedagogia:

*“(...) tem muitas coisas que passa na faculdade, que nem a maneira como a gente tem que abordar e trabalhar com a criança, algo que a professora fala também, algumas referências igual Paulo Freire, tenta pegar algo dele, da criança ser, dela ter autonomia, ela também estar trazendo algo pra nós, não só a gente estar passando pra ela (...)” (EDUCADORA).*

Em outros momentos, a educadora ressalta que o curso de Pedagogia não é voltado para a área social, e sim escolar, e que não há muitas discussões nesta área. Nesse sentido, o curso de Pedagogia não lhe ajuda a enfrentar suas dificuldades. Quando questionada sobre se “aqui no seu próprio ambiente de trabalho, vocês tem alguma formação que dá esse subsídio para as referências?” a educadora afirma: *“(...) não, tem algumas formação sim que a gente faz, mas não desse teórico né, mas tem formação que a gente faz pra que a gente melhore no atendimento (...)” (EDUCADORA).*

Nas reuniões semanais na instituição são discutidas pela equipe técnica e educadores as intervenções pedagógicas relativas à educação infantil. As formações em relação à discussão de metodologias também são relatadas pela educadora:

*“(...) (metodologia), eu acho que é construção mesmo, não tem uma, fazer algo, alguma metodologia a gente tá estudando ainda, mas é no decorrer mesmo de alguma situação que ocorre a gente vai buscando algo pra trabalhar em cima, mas alguma metodologia específica ainda não temos (...)”*

*“(...) estamos estudando (...)”*

*“(...) foi falado, mas eu não lembro, a gente teve uma reunião que a gente vai trabalhar em cima da metodologia a gente vai ter que seguir aquele padrão e tá, só que eu não lembro exatamente (...)”*

*“(...) trabalhando com os pais, questão dos pais aqui trabalhar junto com a instituição (...)” (EDUCADORA).*

A educadora ressalta que não há uma metodologia específica, e de fato a construção de metodologias no trabalho socioeducativo é construída na prática, de

acordo com as necessidades dos sujeitos, porém afirma que estão estudando metodologias que deverão seguir como 'padrão'. Minha hipótese é de que esta seria uma interpretação da educadora em relação às discussões que ocorrem no ambiente de trabalho sobre a construção de uma proposta pedagógica que possa nortear o trabalho socioeducativo da instituição. Em relação às formações fora do ambiente de trabalho, ela ressalta:

*“(...) teve uma da FAS, direitos das crianças e dos adolescentes, foi uma que eu participei, uma discussão né com os adolescentes e alguma instituição (...)”*  
*“(...) Daí pra participar de outras coisas assim é muito difícil, se não vem a cobrança (...)” (EDUCADORA).*

A educadora participa de reuniões e palestras esporadicamente fora da instituição em que trabalha, pois segundo ela é difícil de participar, pois há cobranças. As cobranças podem estar relacionadas às questões de políticas públicas, pois a instituição em que a educadora trabalha tem apenas dois educadores contratados, desta forma, não conseguem substituí-la por outro profissional para que possa participar efetivamente de práticas formativas. Ocorrendo o que Romans, Petrus e Trilla (2003) destacam em relação às pressões que os educadores/as sociais vivenciam diariamente:

*A excessiva rapidez com que ocorrem os acontecimentos e as pressões às quais a maioria dos profissionais se vê submetida em sua atividade diária não costumam permitir, ou não se considera suficientemente importante, mesmo que não se queira reconhecer, o tempo que deveria se dedicar à reflexão e à pesquisa do desempenho da profissão, sendo uma de suas consequências a ausência de observação e a análise das necessidades formativas. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 174).*

Os referidos autores destacam a excessiva rapidez que ocorrem nas práticas cotidianas, remetendo novamente questões relacionadas às políticas públicas, pois se a instituição contasse com financiamento adequado às demandas que atende, poderia reservar tempo necessário para participação de todos os profissionais em práticas formativas fora do ambiente de trabalho. Porém, a instituição também sofre pressão em relação às condições que seriam necessárias para que todos os educadores sociais pudessem se dedicar à reflexão e à pesquisa do desempenho da profissão.

Em relação ao educador social, sua trajetória de vida destaca a forma como constrói a sua abordagem pedagógico-social:

*“(...) contato com uma igreja progressista Dom Helder, método Paulo Freire (...)”*  
*“(...) minha vida foi basicamente envolvida com movimentos populares e no meio do povo (...)”*  
*“(...) pensando que você precisa assumir uma causa e não fazer um trabalho assistencialista (...)” (EDUCADOR).*

A trajetória de vida do educador demonstra seu envolvimento com movimentos populares e que a base de seu trabalho é o próprio povo, sendo contrário ao trabalho assistencialista, que apenas assiste as necessidades básicas em relação à saúde, alimentação e vestuário. Quando questionado sobre: “De que forma você busca referência para seu trabalho?”, o educador analisa:

*“(...) assim eu gosto de observar as coisas, então às vezes eu ando até com uma caneta, tem uma frase, um pensamento eu sempre anoto, então eu gosto de observar muito, gosto de ler e assim tem muitas pessoas que eu me inspiro, por exemplo: Charles de Foucault (...) a própria Madre Tereza de Calcutá (...)”*  
*“(...) então eu me inspiro muito na Madre Tereza, Dom Helder, eu tive o prazer de ter aula com ele, quem mais Paulo Freire eu tive uma aula com ele no movimento quando eu fazia parte do movimento dos meninos de rua, Dom Luciano Mendes, o próprio Lula (...)”*  
*“(...) eu busco assim em pessoas que fizeram a diferença na área social (...)”*  
*“(...) eu me inspiro muito nele (padre Alfredinho) e assim pra mim busca a felicidade é justamente no meio dos pobres né (...)”*  
*“(...) dentro do método de Paulo Freire é você conhecer a realidade do jeito que ela é e depois eu procuro mergulhar, fazer uma imersão nesse meio, estar junto com o povo e a partir de cada necessidade, aí assim eu tenho um dever de criar junto com eles ferramentas pedagógicas (...)” (EDUCADOR).*

Sua inspiração como menciona parte primeiramente da religião, de padres, santos e filósofos para figuras na área da educação e da política. Paulo Freire assim como mencionado pela educadora é um dos teóricos que lhe ajuda a compreender a realidade do sujeito, mostrando que a partir de cada necessidade cria junto com o povo ferramentas pedagógicas, ou seja, intervenções e metodologias para o trabalho socioeducativo:

*“(...) Então cada situação que eu me coloco, me proponho a estar, é ouvir, é entrar nesse meio, ver a necessidade e a partir de cada necessidade você buscar uma ferramenta coerente, pedagógica que venha a responder a necessidade daquele grupo, e é uma coisa que você, a gente constrói, eu*

*construo junto com as pessoas, ai por isso o segredo é paciência, paciência e paciência, e você escutar, escutar, escutar o clamor desse povo, ter sensibilidade, solidariedade junto com eles buscar um próprio caminho pra virar esse jogo né (...)" (EDUCADOR).*

O educador ressalta que busca construir junto com os sujeitos ferramentas que possam 'virar esse jogo', e responder as necessidades daquele grupo, a partir da escuta ativa, da paciência, da sensibilidade e da solidariedade. O educador em sua prática desenvolve seu próprio método de trabalho construindo a sua abordagem pedagógico-social. Sua experiência acompanhada pela autoeducação permitiu desenvolver o que Morin (2002) explícita como metapontos de vista, que só são permitidos a partir da flexibilidade. O educador demonstra em suas práticas de observação, teorias abertas ao diálogo, a escuta ativa e a autocrítica.

As experiências e o processo de reflexão que o educador vivenciou permitiram a sua decisão em atuar em outros espaços, em especial em um projeto que atende pessoas em situação de rua no estado de São Paulo. Neste projeto o educador foi convidado a participar das atividades e ele propõe as seguintes ações:

*"(...) eu tenho duas propostas pra vocês, uma delas eu posso ajudar na formação dos educadores, eu sei que eles precisam, e a segunda proposta que pra mim é a mais importante, é trabalhar aqui a pedagogia dos sonhos. Com relação aos educadores eles concordaram, mas com relação aos sonhos não (...)"*

*"(...) mas eu disse eu preciso fazer algo a mais ainda, ai eu tinha pedido pra casa que eu queria um espaço mais bonito pra mim afixar os sonhos deles, mas a casa falou que não, que não, que eu ia arrumar, ai esperei um mês ai eu disse vocês não qué então tá bom eu vou arrumar um lugar aqui pra mim, ai eles me deram uma biblioteca bem pequena, então eu falei eu vou fazer aqui na biblioteca (...)"*

*"(...) então assim é um pouco da pedagogia que eu usava lá nesse projeto (...)" (EDUCADOR).*

O educador propôs o trabalho com a *Pedagogia dos Sonhos* com as pessoas em situação de rua e a formação dos/das educadores/as sociais. O projeto inicialmente aceitou a proposta de formação para os/as educadores/as, sendo uma das demandas da instituição. O educador também insistiu na proposta de trabalho a partir da *Pedagogia dos Sonhos* e solicitou à instituição espaço para construir o mural dos sonhos das pessoas em situação de rua, porém a instituição não tinha espaços adequados, disponibilizando a biblioteca da instituição.

Sua autonomia na prática profissional é expressa em suas ações na cracolândia e em outros espaços em São Paulo, inclusive nas ruas, nas quais morou

e conviveu com pessoas que vivenciam histórias de vulnerabilidade e resiliência. Sua proposta neste espaço foi:

*“(...) presença humana (...)”*  
*“(...) frases mais políticas pra tencionar quem passa por aqui (...)”*  
*“(...) não fale de nós, mas fale com nós (...)”*  
*“(...) porque condenar quem já está condenado? (...)”*  
*“(...) quero pra mim e sugiro pra vocês, pra gente fazer um encontro com a gente mesmo, o encontro mais difícil é o encontro comigo mesmo (...)”*  
*“(...) seguir um pouco o ritmo deles e fiz isso e pra mim foi, foi muito importante pro meu trabalho (...)” (EDUCADOR).*

O educador destaca que seu trabalho pedagógico-social tem como base a humanidade, sendo a presença humana uma abordagem significativa no trabalho com as pessoas em situação de rua. Relata que em sua atuação escreveu frases junto com as pessoas, para tencionar quem passava por eles na rua, além de propor as pessoas uma caminhada, em que seria um momento de encontro e reflexão.

Correlacionando as histórias de vida reveladas pelos educadores entrevistados, retomamos o destaque realizado por Josso (2007) de que o sujeito ao relatar sobre sua história de vida pode ser autor de sua própria formação:

*A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, p. 419).*

A partir do relato de história de vida é possível a tomada de consciência sobre diversos fatores da vida de um sujeito, permitindo que esta reflexão o leve a processos de formação. Nesta dimensão, caracterizada pelas experiências vivenciadas nos espaços de atuação, foi possível perceber que os educadores estão cotidianamente em formação, pois suas experiências, suas ações e atuações são práticas formativas nos espaços de trabalho, permitindo-lhes que tomem consciência sobre as dinâmicas que ocorrem no interior de cada espaço, percebendo e orientando sua própria formação.

### 3.2.2. Dimensão: da singularidade/coletividade na formação e atuação

A prática formativa do/da educador/a social também pode ser pensada a partir da singularidade e da coletividade no ambiente de trabalho que poderiam lhe ajudar ou não a enfrentar os desafios cotidianos. A educadora entrevistada ressalta em alguns momentos:

*“(...) será que eu vou conseguir dar conta, como que eu vou saber lidar com essa situação (...)”*  
*“(...) eu fui e fiquei uns três meses sem saber ter ação assim de trabalhar com eles, aí como que eu vou mediar tal situação, como que eu vou controlar eles na sala (...)” (EDUCADORA).*

A educadora demonstra que ao iniciar seu trabalho como educadora social não sabia exatamente o que fazer, não tinha ações concretas diante dos desafios. Quando questionada: “Você participa de redes e fóruns?”, a educadora responde: “*não, não participo*” (EDUCADORA). Veremos que sua não participação em redes, fóruns, não se restringe apenas a concepção de trabalho, mas sim às condições de seu trabalho como educadora social.

O educador social deixa claro que não trabalha sozinho, sempre em meio a movimentos populares, com outras equipes:

*“(...) eu nunca trabalhei sozinho juntamente com mais (...)”*  
*“(...) movimentos populares (...)”*  
*“(...) o que a gente pode fazer juntos (...)”*  
*“(...) aí eu lembrei que essa missão era minha e da equipe, e da equipe, então vamos pensar (...)”*  
*“(...) a gente reunia (...)”*  
*“(...) aí tinha uma outra educadora junto comigo (...)”*  
*“(...) e assim o trabalho aqui não é meu é um trabalho coletivo (...)”*  
*“(...) mas aí eu consegui uma equipe que pudesse tocar o trabalho (...)” (EDUCADOR).*

O educador em sua prática ressalva que seu trabalho não é individual e sim coletivo, suas intervenções sempre estão pautadas no coletivo. Quando perguntado: “Você participa de redes e fóruns?”

*“(...) Olha eu participo, eu não sei trabalhar desarticulado né, sozinho, então, por exemplo, lá em São Paulo eu participo do movimento Nacional da população em situação de rua, é, participo de vários grupos da pastoral, é do povo da rua, um pouco da pastoral da criança, é participo de vários grupos religiosos cada um com uma metodologia diferente, uns até evangélico. Então onde tem trabalho em rede, primeiro assim quando você participa, é você também vai se qualificando, você vai é descobrindo a*

*necessidade do outro, e quando você se junta com mais pessoas do mesmo objetivo você vai buscando os caminhos, então eu levo proposta, eu trago proposta então, assim hoje uma forma da gente se aproximar do povo e buscar políticas públicas, através das redes né, redes solidárias, redes humanas (...)*

*“(...) então assim pra você querer trabalhar pensando numa mudança social, é, é necessário trabalho com os movimentos (...)”*

*“(...) o papel da abelha, a abelha que é o exemplo da rede, uma abelha não consegue trabalhar sozinha (...)” (EDUCADOR).*

O educador mostra a importância do trabalho em redes, e que suas participações em diversos movimentos qualificam o seu trabalho cotidiano, além de buscar políticas públicas através das redes de proteção que chama também de redes solidárias e redes humanas. Costa e Bigras (2007) evidenciam em seus estudos a importância do trabalho em rede de proteção:

O trabalho em “rede de proteção” viabiliza a formação das “redes sociais”, estimulando o desenvolvimento de práticas integradas, a nível comunitário e contribuindo com a conscientização e mobilização social, voltada à proteção e cuidados com crianças e adolescentes, junto às famílias, lideranças comunitárias, amigos, parentes. A continuidade dessas práticas é apontada como um importante indicador do impacto positivo das propostas direcionadas à proteção, promoção e intervenção, no enfrentamento dos problemas psicossociais e de saúde. (COSTA; BIGRAS, 2007, p. 1108).

Destaco que o trabalho em redes de proteção desempenha um papel importante na ação e intervenção voltadas à proteção dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Práticas coletivas envolvendo redes sociocomunitárias, redes de serviços públicos e redes privadas tem se mostrado altamente eficazes para a garantia dos direitos.

A dimensão da singularidade/coletividade pode ser caracterizada por processos de/na formação do/da educador/a social que são antagônicos e complementares, ou seja, complexos, apontando que a construção e reconstrução das identidades tanto pessoais como profissionais são permeadas constantemente pelo singular/coletivo envolvendo as trajetórias de vida, as expectativas, as frustrações, a objetividade e o coletivo envolvendo as relações de poder, os espaços profissionais, as inter-relações.

Morin (2002) ressalta que no domínio individual, existe uma unidade/diversidade genética:

Todo o humano traz, geneticamente, em si a espécie humana e implica geneticamente a sua própria singularidade anatômica, fisiológica. Existe uma *unidade/diversidade* cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual e subjectiva: todo o ser humano traz em si cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual, subjectivamente, caracteres fundamentalmente comuns e, ao mesmo tempo, tem as suas singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afectivas, intelectuais, subjectivas... (MORIN, 2002, p. 60).

No domínio individual, todo ser humano em sua trajetória de vida tem suas próprias particularidades, como evidencia Morin sendo características fundamentais comuns ao ser humano, mas ao mesmo tempo são singulares. O/a educador/a social demonstram estas singularidades no trabalho socioeducativo, em tomadas de decisões. No domínio social:

No domínio da sociedade, existe a *unidade/diversidade* das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura com dupla articulação comum, o que faz com que sejamos gémeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas. (MORIN, 2002, p. 60).

O autor ressalta a unidade/diversidade existente também no domínio social, que pode ser chamado de coletivo, na qual envolve a linguagem, as organizações sociais, a cultura, diria também o contexto social e geográfico, as relações profissionais que permite discutir as condições de trabalho de educadores/as sociais.

### **3.2.3. Dimensão: condições de trabalho do/da educador/a social na prática formativa**

A educadora social ao relatar que não participa de redes e fóruns demonstra a dificuldade nas condições de trabalho: *“é difícil porque eu tenho duas filhas pra estar conciliando faculdade, serviço, casa é complicado”* (EDUCADORA). As condições de trabalho da educadora impedem que ela desenvolva um trabalho que extrapole os muros da instituição:

*“(...) eu falei assim será que eu vou conseguir ficar sabe (...)”*  
*“(...) só que pra mim é difícil porque geralmente é na hora do meu trabalho (...)”*  
*“(...) que eu tô trabalhando daí geralmente quando eu vou em palestra é mais a noite mesmo que é o horário da faculdade, pra ir outros dias pra mim é complicado (...)”*  
*“(...) eu já faço estágio, eu já saio no horário que eu tô trabalhando (...)”*

*“(...) é difícil também compensar, tenho tantas horas assim, que eu não consigo pagar essas horas, pra estar saindo pro estágio (...)”*  
*“(...) mas eu fico assim nossa em apuros, às vezes dá vontade de desistir, eu acabo deixando muito elas (filhas) (...)”*  
*“(...) tem momento que a gente pensa em desistir (...)” (EDUCADORA).*

A educadora parece sentir certa tensão entre terminar o curso de Pedagogia, os estágios obrigatórios, a participação ativa de práticas formativas, além da convivência com sua própria família:

*“(...) eu não tenho tempo de ler, tipo eu trabalho aqui oito horas, saio daqui correndo, vou pra PUC, daí final de semana tenho um monte de coisa pra fazer, os texto que tem pra mim ler, olha, e de noite eu não consigo, porque eu quero descansar (...)” (EDUCADORA).*

O relato da educadora social evidencia que suas condições de trabalho não permitem que se dedique da forma como gostaria às atividades de seu trabalho, de seu estudo e de sua casa. Estas considerações apontam para a questão de políticas públicas que deveriam criar condições necessárias a atuação e intervenção dos/das educadores/as sociais em sua prática.

O educador social objetivamente relata que os educadores trabalham nos piores lugares, sem qualificação:

*“(...) os educadores vão trabalhar nos lugares mais difícil, muitas vez sem qualificação, sem material, não tem qualificação (...)”*  
*“(...) o educador precisa se qualificar, o povo também precisa de pessoas que tem estudo, tem a qualificação, mas que essa qualificação acompanhe a solidariedade (...)” (EDUCADOR).*

O educador faz uma crítica muito importante no sentido de mostrar que os/as educadores/as sociais precisam de qualificação para trabalharem com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social, mas que esta formação acompanhem a presença da solidariedade. O educador em diversos momentos revela a importância da abordagem pedagógico-social, e que não basta formação técnica/teórica se não há humanidade:

*“(...) eu encontrei uma professora da Universidade Federal, doutora, dizendo assim eu vou na rua com você, só que eu não sei como conversar com os meninos de rua, eu disse assim, mas doutora, a doutora aqui é a senhora, a senhora que estudou, a senhora que é doutora, eu disse a senhora não é doutora de gente? Doutora de títulos? Doutora de certificado? Pra que serve sua universidade se não consegue se aproximar das pessoas, então educador social têm que ter essa sensibilidade, essa*

*solidariedade pra buscar novos conhecimentos, novas ferramentas pra poder ajudar a melhorar a situação em que a gente vive (...)* (EDUCADOR).

O educador ressalta que apenas a formação teórica não basta para atuar como educador social, pois muito mais que aprender técnicas de trabalho sobre o ser humano, é necessário ter sensibilidade, solidariedade e humanidade no trabalho pedagógico-social evidenciando a ética da solidariedade discutida por Moraes e Batalosso (2015, p. 167): “A solidariedade é algo mais profundo, intenso e permanente que não se restringe a um momento ou a uma ação concreta, mas é todo um processo contínuo de construção cooperativa de igualdade na diversidade”.

A dimensão relativa às condições de trabalho do/da educador/a social evidenciam a necessidade de políticas públicas de qualidade que garantam a estes profissionais condições necessárias para desenvolver e participar de práticas formativas que lhe possibilitem maior conhecimento em relação às suas intervenções socioeducativas.

#### **3.2.4. Dimensão: autorreflexão e autoconsciência como prática formativa**

A autorreflexão e a autoconsciência como práticas formativas significam o envolvimento do/a educador/a, em impulsionar e ativar sua própria capacidade diante das situações encontradas, integrando tanto relações intrapessoais como interpessoais. Os relatos indicam que eles procuram pensar sua própria prática. A educadora social ressalta que:

*“(...) eu resolvi fazer a faculdade de Pedagogia, como eu comecei a trabalhar na área, vi que era preciso pra ter mais conhecimento e comecei a faculdade na PUC, de lá pra cá eu tô tentando me aprimorar (...)”*  
*“(...) antes não tinha perspectiva de estudo (...)”* (EDUCADORA).

A educadora mostra que percebeu a necessidade de formação para a atuação como educadora social, o que antes não tinha como perspectiva, ou seja, a prática lhe mostrou a necessidade de formação:

com e sem trabalho em equipe, com e sem supervisão, o educador social, como outros profissionais, acaba aproximando-se do ‘mercado da formação’ com o desejo de que este responda a suas necessidades. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 177).

Portanto, como ressaltam os autores com ou sem equipe de trabalho, com ou sem supervisão, os/as educadores/as procuram pela formação. Interroga-se sobre os desafios cotidianos: *“(...) o que será que tá acontecendo (...), nossa fica imaginando como trabalhar, né como que a gente vai fazer pra que isso mude essa situação (...)”* (EDUCADORA).

O educador social apresenta em sua fala vários momentos de autorreflexão e autoconsciência de sua própria prática cotidiana:

*“(...) então uma coisa que eu trabalho muito comigo é que eu preciso me humanizar, tem uma frase que fala nós precisamos ser humanos em tudo aquilo que a gente faz (...)”*  
*“(...) mas primeiro pra mim me humanizar e aceitar eles de forma humana eu fiz a caminhada (...)”*  
*“(...) eu digo, atrás de cada pessoa má, eu tenho que ver uma pessoa boa (...)”*  
*“(...) eu preciso me encontrar comigo mesmo, pra depois encontrar com o outro (...)”* (EDUCADOR).

Na narrativa sobre suas ações propõe primeiramente um trabalho consigo mesmo, ou seja, procura antes de construir junto com os sujeitos intervenções, se humanizar, encontrar-se consigo mesmo, em um processo que também podemos chamar de autoeducação ou autocuidado do educador:

*“(...) então assim a gente tem que ter muita sensibilidade pra trabalhar com o sofrimento humano, vou ali eu me humanizo (...)”*  
*“(...) veja o quanto você está distante com você mesmo, você não consegue se aproximar de você, como é que você quer se aproximar dos outros (...)”*  
*“(...) mas eu sou a pessoa que mais aprendo e sou a pessoa que mais ganho com tudo isso (...)”* (EDUCADOR).

As falas do educador mostram o trabalho “consigo mesmo”, considerando sua perspectiva prévia e concomitante ao trabalho com os outros sujeitos, e que muito mais que suas intervenções a cada experiência, a cada situação, o próprio educador se humaniza no processo.

Podemos identificar nas práticas dos dois educadores processos de formação, tanto no próprio ambiente de trabalho, como fora dele caracterizada pela busca de novos conhecimentos e pelo trabalho em redes.

O educador demonstra grande envolvimento com as redes de proteção, sendo o que lhe ajuda a se qualificar. O ponto chave de sua formação está na

autoformação – na reflexão constante de sua prática e na autoeducação. Josso (2012) destaca:

Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (JOSSO, 2012, p. 23).

A autorreflexão da prática como prática formativa permite o/a educador/a social em sua profissão tomar consciência de suas próprias práticas, compreendendo quais mecanismos de ordem cultural, social, histórico e econômico sustentam suas intervenções. Mateus (2012) aborda a autoformação ao longo da vida:

Hoje em dia a formação contínua é fundamental para acompanhar a evolução da sociedade. É importante ganhar consciência que cada um deve ter um projeto coerente, integrado, de autoformação, de uma aprendizagem ao longo da vida, como uma forma constante de se conhecer e de desenvolver estratégias que permitam uma atualização e uma adaptação às novas tecnologias. Esta formação tem de ser desejada e não imposta e o educador social como ator e sujeito tem de desenvolver competências que lhe permitam fazer escolhas e assumir responsabilidades. (MATEUS, 2012, p. 65).

Em relação à autoformação e a formação contínua do/da educador/a social poderia inferir que deveriam ser desejadas, pois ao fazer sentido para cada sujeito, e se esta for entendida como fundamental permite, que ele assuma responsabilidades e práticas comprometidas com a ética e a realidade.

### **3.3. Perspectivas do/da educador/a social em relação a sua profissão**

Os dois educadores sociais demonstram nas entrevistas em relação às perspectivas sobre sua própria profissão a dialógica entre percepções relacionadas à insegurança, angústia e medo, que são retroalimentadas pela afetividade, volição e amorosidade nas práticas cotidianas.

### 3.3.1. Dimensão: dialógica entre as percepções de insegurança, angústia, medo e as de afetividade, volição e amorosidade

O relato da educadora demonstra sua insegurança e medo ao iniciar na profissão:

*“(...) eu iniciei aqui no primeiro mês, semanas foi bem difícil, eu falei nossa tirou o meu sono até, porque é outra realidade, a gente conhece crianças de vários tipos, várias maneiras de lidar, então daí eu fiquei foi bem difícil (...)”*  
*“(...) será que isso é pra mim (...)”*  
*“(...) eu tinha muito medo, pensava tudo isso (...)”*  
*“(...) eu tinha medo na verdade de enfrentar de lidar com as crianças (...)”*  
*“(...) tem caso difícil com as crianças, com as crianças ou até com a gente mesmo, mas tem momento que a gente não tá bem, algumas dificuldades, tem vez que a gente fica desmotivado (...)” (EDUCADORA).*

Esta insegurança que a educadora apresenta poderia ter relações com sua não formação inicial em nenhuma área específica, pois o curso de Pedagogia iniciou somente depois de sua atuação como educadora. É interessante perceber que a educadora entende a complexidade do trabalho ao falar sobre ‘crianças de vários tipos’, ‘várias maneiras de lidar’. Ela reconhece a singularidade de cada caso, mas ao mesmo tempo não soube dizer na entrevista qual seria a melhor intervenção. Essas questões estão estritamente ligadas às questões de formação e autoformação na profissão do/da educador/a social.

O educador também demonstra sua angústia no trabalho com crianças e adultos em situação de rua em sua trajetória de vida:

*“(...) eu fazia abordagem nas ruas aqui de Curitiba eu lembro que foi em oitenta e sete, é oitenta e sete, tinha um grupo de meninos e era próximo do natal e eles pediram pra mim (...) Ai eles falaram assim pra mim ó na véspera de natal o que que você vai fazer pra nós, eu digo mas não sou eu que tenho que fazer: é porque vai chegar o natal e a gente, a gente não tem nada pra fazer, eu digo o que que a gente pode fazer juntos, o que que vocês querem, a gente quer um bolo, então a gente vai, e vocês vão fazer o que? (...) Vocês não fazem um monte de coisa na cidade? Boas e até ruins, vocês não fazem, fazem, então é o seguinte então pedagogicamente nós vamos conseguir o bolo e vocês vão conseguir os copos, então vocês vão catar esses copos e nós vamos levar pra comunidade, vamos lavar com água quente e depois vocês vão usar pro suco, agora se vocês não trouxerem o suco, os copos, nós não vai ter nem ter suco e nem vai ter água, porque vocês vão se engasgar com tanto bolo, a gente fechou o acordo, quando eu cheguei numa semana depois que eu fui buscar os copos dai não tinha os copos, eu falei cadê os copos: ah não tem porque tinha muita polícia e tava muito difícil. Pois é, mas vocês não conseguiram nem um copo, o grupo teve que pedi bolo, pedi dinheiro a gente fez, nós*

*fizemos um combinado. Eu digo assim com todo amor, mas não justifica o que vocês fizeram, assim agora eu vou trazer o bolo, mas não temos suco: Não mais nós vamos catar os copos agora. E assim, mas agora, ai eu lembrei você paga caro pela opção que você faz, então vamos catar os copos. Ai eles já queriam pegar todos os copos que os garapeiros tinham ajuntado, ai eu falei, mas não é justo, eles venderam o suco o produto deles e eles guardaram os copos, nós temos que catar do lixo. E assim a gente começou a catar, ai dentro de uns vinte minutos a gente conseguiu todos os copos era vários meninos né, a gente ajuntou os copos. Ai alguém falou assim pra mim: Tio você é religioso? Sou: Nós somos irmãos? Sim, nós somos irmãos, a gente aprendeu na igreja católica: Tá então se você falar que as pessoas são os meus irmãos e cadê o meu presente? Quando chega o natal (...) o menino tinha onze anos: Se esta passando várias famílias com vários filhos e com presente, cadê o meu presente? Cadê meu pai, cadê minha mãe? Porque que eu tô na rua? Se nós somos irmãos e Deus é nosso pai? Ai eu falei eu não sei até quando nós somos irmãos. Ai ele fez a pergunta, e eu voltei com esses copos lavando e perguntando de que forma a gente era irmãos. Quando eu voltei no dia vinte e quatro a gente levou, levamos o suco, levamos os copos e eles tomaram (...) o bolo e eles perguntaram: E nós somos irmãos? Eu falei, eu sinto muito mais não sei te responder, mas pelo que eu vejo vocês aqui, nós não somos irmãos não. Ai quando acabou deles tomarem o lanche, a polícia foi lá e prendeu todos eles, porque era natal e não tinha o Estatuto ainda, então disse que era uma paisagem muito ruim e muito turista, então prenderam eles de forma injusta. Ai eles foram presos e eu assim eu lembro que eu passei o natal mais angustiado da minha vida, e vendo mesmo na favela as famílias fazendo uma festa, um almoço, alguma coisa e do outro lado você tinha um grupo de crianças aqui nas ruas procurando sua família (...)"*

O relato do educador social demonstra a dialógica entre as tensões que lhe causaram angústia e o cuidado, empatia, acolhimento, carinho e ternura em relação às crianças em situação de vulnerabilidade social. Relata ainda:

*"(...) ai bem na época, 77, aliás, 87, 88, 89 foi um auge muito grande de extermínio de criança e adolescente, então por dia era assassinado em torno de três crianças no Brasil todos os dias, então teve várias campanhas pra essas crianças em Curitiba. Também chegou a violência, chegou um dia, uma época que eu cansei de enterrar crianças e adolescentes nesta cidade, mas eu falei alguma coisa tá errada eu não posso enterrar o futuro do Brasil. O futuro do Brasil precisa de vida, precisa de dignidade, eu tô enterrando, eu lembro que o último enterro que eu fiz de um rapaz chamado Chicão de dezenove anos que lutava muita capoeira, no enterro foram vários meninos da rua, assim pra levar o caixão dele era da capela, até a cova era muito pesado, porque ele ficou muito tempo no IML Instituto Médico Legal, porque não conseguia liberar o corpo e eles falavam que o corpo estava muito pesado porque ele tinha pecado bastante, por isso que estava pesado o caixão, mas quando a gente desceu o caixão na cova, jogaram terra e falaram: hoje a gente enterra você e amanhã vocês vão enterrar nós, porque a gente não tem outro caminho, você criança de dez anos assim enterrando companheiro e se preparar é pra que ele seja o próximo é demais. (...) Então, ai eu comecei pensar, mas eu preciso fazer algo pra, pelo menos minimizar o sofrimento desse pessoal, então é eu criei a Chácara (...)"*

Ao dimensionar a importância de fazer alguma coisa que pudesse minimizar o sofrimento destes jovens, o educador entrevistado se alimenta de um olhar de mudança. Moraes e Batalosso (2015) ressaltam que a formação para a mudança se nutre de condições existenciais da vida, na direção do “inédito viável” como uma utopia possível. O educador entrevistado enfatiza:

*“(...) eu tinha um outro projeto em São Paulo que era a cracolândia, e porque, eu sempre fui motivado a desafios, as coisas fáceis é bom, mas pra mim já não interessa mais tá. Porque a gente vive num mundo muito injustiçado, com muita violência, com muita morte, com muitas perdas e a gente tem medo de se lançar nas águas mais profundas, quando se encontra o sofrimento das pessoas. Ai quando eu falava de ir na cracolândia, ai você não vai lá, ai eu dizia: porque? Porque lá tem muita violência, traficante as pessoas, ai eu falei eu não posso, eu não posso ir na cracolândia eu nem deveria estar aqui, e assim como é que eu vou rezar o pai nosso, ligado ao pai nosso se eu tenho medo do meu irmão? Eu digo, atrás de cada pessoa má, eu tenho que ver uma pessoa boa, eu disse assim, olha eu tenho que ir, e um dia eu fui convidado, eu fui convidado por um grupo da igreja católica, um projeto chamado Fraternidade ‘O Caminho’ de um grupo franciscano, me chamou se eu não queria ir numa evangelização, e era na cracolândia, mas eu disse eu quero ir antes, eu quero ver como deve ser meu comportamento diante desse sofrimento humano e eu fui numa tarde com um rapaz que tava num albergue de Sergipe e ele me levou e depois ele foi embora e eu fiquei, e quando eu olhei ali eu descobri uma coisa muito triste que tudo que eu tinha feito na minha vida não se encaixava ali, é até difícil eu me aproximar daquele estado de pessoas, mas meu Deus parece que eu nunca fiz nada na minha vida, esses trinta e dois anos foi em vão, porque as pessoas que mais precisa eu não consigo me aproximar dela e eu não posso fazer isso. Mas eu dei uma volta, conversei com eles e voltei pra maloca onde eu durmo que fica lá na rua São Bento na praça do Patriarca e quando eu voltei eu fui rever tudo aquilo que eu tinha feito se eu conseguia descobrir alguma faísca de esperança para mim me aproximar e a noite rezando e pensando e refletindo eu disse eu tenho três coisas que eu já fiz por onde eu passei que deu certo, eu chamo que na Chácara eu trabalho com quatro ferramentas pedagógica que é o acolher, ouvir, cuidar e transformar, e hoje na cracolândia eu tenho mais três que é sorrir, abraçar e beijar, então assim, pelo menos eu vou levar um sorriso, pelo menos eu posso levar um abraço, posso dar um beijo naquele rosto desfigurado, e assim eu me preparei e fui teve uma missa e o padre falou nós estamos literalmente na Igreja da pedra, porque o que tinha mais ali era pedras de craque acessas, ele falou assim mas também a gente não pode julgar (...)” (EDUCADOR).*

A angústia em determinados momentos também está presente nas práticas do educador que tem experiência há 32 anos. Sua intervenção na cracolândia causou muita insegurança, como ele mesmo ressalta, não conseguia no momento encontrar em sua trajetória de vida nada que lhe desse suporte para ajudar aqueles sujeitos, encontrando por meio de sua reflexão o que chama de ferramentas pedagógicas, sendo o sorrir, o abraçar e o beijar, desenvolvendo sua consciência:

Mais do que nunca, necessitamos desenvolver nossa consciência a partir de nossa vida, de nossa biografia, como seres eco-bio-psicossociais, contraditórios e erráticos, mas também de nossa história como complexo processo no qual se combinam a ordem e a desordem, as crises e as possibilidades, a incerteza e o inédito viável (...) tendo como base e fundamento nossos problemas cotidianos, nossas dificuldades, nossos obstáculos, partindo sempre das condições objetivas e subjetivas em que vivemos em que concretizamos nossa existência humana. (MORAES, BATALOSSO, 2015, p. 170).

Portanto, começar a tarefa de mudança pelas condições desumanas como a insegurança e angústia no trabalho pedagógico-social, nos faz pensar e repensar nas ações, na ética do cuidado, da solidariedade, da responsabilidade. Mateus (2012) destaca:

O educador social é tido como uma referência, pois não está em causa apenas o saber mas o próprio educador como pessoa, com os seus medos, as suas angústias, as suas incertezas, as suas dúvidas, as suas convicções, as suas verdades e os seus sonhos e é esta amálgama de sentimentos que lhe confere um papel determinante em todo o processo pedagógico. (MATEUS, 2012, p. 62-63).

Não está em jogo somente o saber e a técnica na profissão do/da educador/a social, mas o/a educador/a como sujeito, como ressalta Mateus (2012). Sua singularidade e subjetividade são aspectos que conferem sentido às suas práticas cotidianamente, muitas vezes sendo aquilo que organiza sua própria ação.

Correlato a esse contexto a desvalorização da profissão é ressaltada pela educadora quando perguntada: Você considera sua profissão valorizada ou desvalorizada pela sociedade?

*“(...) eu, desvalorizada até eles veem a gente como babá, como você é obrigada a estar com o meu filho, nesse sentido, que a gente é obrigada, que a gente é apenas uma babá, que a gente tem que cuidar, portanto que até o salário né, eles então não valorizam nada, não valorizam nesse sentido, mas também a visão, eles veem a gente muito como coitada, ah nossa parabéns pra você (...)”*

*“(...) É, nossa fico orgulhosa mesmo de você estar com essas criança, você tipo nesse sentido, claro é um elogio e tal, mas ao mesmo tempo, ah eu não sei parece que tá (risos), tipo a maneira como eles falam, né nossa você é uma guerreira, né, não é qualquer um (...)” (EDUCADORA).*

Gómez (2002) destaca que a legitimidade da profissão do/da educador/a social depende do que os profissionais fazem e do que a sociedade espera que eles façam:

La congruencia entre lo que los profesionales hacen y lo que la sociedad espera de ellos, contribuye decisivamente a su legitimidad social e, incluso, a la defensa que de ella puedan hacer ante las injerencias de otros colectivos con pretensiones similares<sup>21</sup>. (GÓMEZ, 2002, p. 96).

Nesse caso, a educadora deixa claro que a percebem como ‘babá’, como uma profissão voluntarista, como uma profissão de desprestígio em relação a outras, porém ela não entende sua profissão dessa forma, negando, portanto essa concepção.

O educador social também fala da desvalorização da profissão, e faz uma importante crítica social em relação ao reconhecimento da profissão do/da educador/a social, no que tange aos sujeitos de atuação:

*“(...) olha, é desvalorizado, assim porque se você ver as profissões é professor com toda a dificuldade que passa o professor, mas ainda é assim uma profissão que ainda é (...)”*

*“(...) o educador social normalmente você vê, eles tão tentando legalizar a profissão, os educadores vão trabalhar nos lugares mais difícil, muitas vezes sem qualificação, sem material, o pessoal que faz abordagem de rua com a população, não tem os meios necessários, não tem transporte, não tem uma qualificação, não tem uma preparação, a remuneração que também eles recebem é injusta, então assim é uma profissão necessária, só que você vai trabalhar com os pobres, não precisa, é assim, infelizmente os nossos pobres, são tratados com restos né, então resto de comida, resto de roupa e resto de cidadania, e resto de justiça, então eles criar restos de educadores sociais, sem qualificação, pra poder trabalhar com os miseráveis (...)” (EDUCADOR).*

A crítica do educador em relação à sua profissão pode evidenciar que a profissão do/da educador/a social especialmente no Brasil não é legitimada, pois seus resultados não são imediatos e os sujeitos de atuação têm seus direitos negados a cada passo de nossa história. A condição de vida dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social não tem a devida atenção das políticas públicas em nosso país.

Nesse contexto, a dialógica entre a insegurança, o medo e a angústia são retroalimentadas pela amorosidade, volição, afetividade e pela responsabilidade que o/a educador/a assume no seu cotidiano. A responsabilidade trabalhada na ótica da ética por Moraes e Batalosso (2015) dimensiona que pensar e atuar com responsabilidade é muito mais que o cumprimento de obrigações e leis formais, é

---

<sup>21</sup> “A congruência entre o que os profissionais fazem e o que a sociedade espera deles, contribui decisivamente para a sua legitimidade social, inclusive a defesa de que ela possa fazer ante as ingerências de outras organizações com pretensões similares”. (tradução minha).

não deixar que outras forças ou mecanismos exteriores tomem decisões sobre nosso destino.

O educador entrevistado dimensiona a importância de seu trabalho na sociedade: *“(...) por mais que ele seja desvalorizado, mas assim ele tem uma valorização porque ele trabalha com aquilo que ninguém quer (...)”* (EDUCADOR). Silva (2009) resalta uma das características da identidade dos educadores sociais em sua pesquisa:

Das características de identidade que esses educadores vêm construindo em sua prática cotidiana, destacamos a insatisfação, a frustração, o não se sentir reconhecido, o não se sentir respeitado como principais aspectos constituintes dos sentimentos de desvalorização e de impotência que se apresentam como síntese de um discurso mobilizado pela falta e pela descontinuidade, sustentando a queixa instaurada no exercício dessa prática. (SILVA, 2009, p. 490).

Silva (2009) também identificou em sua pesquisa sentimentos de desvalorização, o não sentir-se reconhecido pela dimensão de seu trabalho, sendo constituintes da identidade profissional do/da educador/a social.

A desmotivação no trabalho do/da educador/a é causada não apenas pela angústia e medo nas práticas cotidianas, mas também pela própria desvalorização da profissão. Porém, a educadora mostra que a desmotivação sempre é acompanhada pela motivação: *“(...) fica desmotivado de não saber lidar com a situação, mas isso sempre tem na vida, nunca é perfeito, daí outro dia melhora e a gente fica de novo feliz em paz, mas é isso sempre tem algo que acaba motivando de novo (...)”* (EDUCADORA). Quando perguntada: Se você pudesse escolher outra profissão, qual seria?

*“(...) Olha, sabe que eu não tenho assim, eu não sei, não tenho outra profissão no momento, no momento não, não me vejo trabalhando com outra coisa, por enquanto eu tenho na cabeça que eu quero continuar nessa área, pode ser na área de educadora social, né, ou numa escola, sei lá, mas no momento eu gosto da onde eu trabalho (...)”*

*“(...) e hoje nossa eu não me vejo longe dessa, sei lá assim trabalhar com criança, ou pode ser aqui, ou outro lugar, mas não me vejo longe disso, eu gosto, vem cada caso assim, a maneira de cada criança, que elas passam (...)”*

*“(...) hoje eu me vejo nessa profissão, eu dando aula num projeto social, mas nessa profissão, não me vejo em outra (...)”* (EDUCADORA).

Por mais que a educadora mostre o quanto é difícil lidar com o medo, a vontade de desistir, demonstra seu grande envolvimento com a profissão, até porque

sua profissão poderia ser considerada como um dos fatores de proteção para enfrentar os desafios de sua própria trajetória de vida. A motivação também aparece na forma de reconhecimento de seu trabalho, quando conta sobre a história de um menino que achava que não teria futuro ao sair do projeto, mas que hoje canta e toca em uma orquestra:

*“(...) Então é assim, teve um menino que saiu daqui que ele era assim uma criança difícil de lidar, eu tinha na cabeça que quando ele sairia daqui ele ia já logo pro mundo do crime, e a gente trabalhou muito, muito em cima, conversava com ele, dava conselho, que ele era muito agressivo, e hoje eu vejo ele com muito orgulho dele, ele tá cantando, ele faz parte de uma orquestra, ele toca violino, e quando eu vejo as foto dele no Facebook assim, eu sinto muito orgulho dele, porque eu tinha uma visão assim, outra visão dele, até pelo contexto da família, e depois ele se mudou daqui ele teve outra perspectiva, que ele morava aqui quando ele era assim, e tipo acho que ele deve, algum momento ele deve ter lembrado que a gente passava pra ele, pra ele estar nesse caminho eu assim uma coisa que me marcou, que eu vejo que ele está bem, é uma criança que eu achava que não ia ter futuro (...)”*

*“(...) é assim é muito legal, é emocionante eles sabe que eles tem uma ligação que eles não esqueceram (...)” (EDUCADORA).*

A educadora nesse sentido, ressignifica os fatores negativos ocasionados cotidianamente, se mostrando resiliente, procura motivação nas próprias situações que lhe desmotivam, que segundo ela é a dificuldade e a indisciplina das crianças.

O educador também mostra que não teria outra profissão:

*“(...) eu não teria outra não, eu assim, porque, porque, não teria outra, porque essa profissão é a que tá em contato com os mais marginalizados, então eu não posso mudar de uma profissão, se você começou um trabalho e a realidade tá muito mais difícil ainda, então se um dia mudasse essa realidade eu mudaria de profissão, mas como não mudou ainda eu preciso, me ater, trabalhar mais pra mudar essa realidade (...)” (EDUCADOR).*

A difícil realidade que o educador ressalta em sua profissão também lhe desmotiva em determinados momentos, procurando formas para trabalhar de forma motivada:

*“(...) Eu sempre trabalho de forma motivada, então cada dia, assim cada dia pra mim, o que eu faço, eu tenho que colocar dez coisas que me motivem tá, dez, eu digo assim, se não não estou fazendo, é pra me motivar, e com isso é pra que eu também não perca a esperança, achar que não vai dar certo, ser um trabalho assistencialista, então eu faço isso, mas assim pensando que você precisa assumir uma causa e não fazer um trabalho assistencialista, mas fazer um trabalho é (...) então assim, você precisa trabalhar de forma humana e de forma pedagógica, então assim a causa da criança e a miséria em que vive o nosso povo, isso me motivou a não ficar de braços cruzados né (...)” (EDUCADOR).*

O educador ressignifica a difícil realidade e se propõe a cada dia a novos desafios:

*“(...) eu sempre fui motivado a desafios, as coisas fáceis é bom, mas pra mim já não interessa mais tá (...)”*  
*“(...) o que me motiva é exatamente você fazer a sua parte (...)”*  
*“(...) humanização e perdão é que me marca e me dá força pra poder seguir o caminho (...)” (EDUCADOR).*

Nesse sentido, os mesmos fatores que desmotivam o educador e a educadora na sua prática, são os mesmos que lhes motivam novamente em outras circunstâncias, a vulnerabilidade, o trabalho, a família.

Portanto, as perspectivas dos dois educadores evidenciam aspectos negativos, mas por outro lado, demonstram que a religiosidade, a volição, a amorosidade, a afetividade, a empatia, o cuidado são fatores que alimentam a permanência nesta profissão. A busca pela justiça e transformação social são aspectos que conferem sentido aos dois educadores na permanência na profissão, até porque evidenciam que não teriam outra profissão. Estas ressignificações das situações difíceis estão ligadas e inter-relacionadas a fatores de proteção para a própria qualidade de vida e bem-estar do/da educador/a, como práticas reflexivas de enfrentar os desafios.

O autocuidado do educador/a social é evidenciado como uma das possibilidades de formação segundo Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 171): “aprendizagem no autocuidado do profissional, pois não deixa de ser um trabalho muito absorvente que costuma implicar um envolvimento pessoal e emocional nada desprezível”. O envolvimento emocional do/da educador/a social em suas práticas muitas vezes o leva ao desgaste psicológico, e a formação para o autocuidado permite superar o stress, controlando as emoções, uma formação para maior objetividade das situações, maior intencionalidade, melhora da autoestima.

### **3.4. A identidade do/da educador/a social**

Para pensar como o educador/a social (re)constrói sua identidade pessoal e profissional ao longo de sua trajetória de vida, foi necessário discutir vários olhares:

QUADRO 4 –TEMÁTICAS QUE REVELAM DIMENSÕES QUE PODERIAM CONSTITUIR A TRAJETÓRIA DE VIDA DOS ENTREVISTADOS E SUA IDENTIDADE

OBJETIVOS	TEMÁTICAS
Identificar motivações que levaram o/a educador/a social escolher esta profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão das relações com a família, a comunidade, a instituição de trabalho, a cultura e as redes de proteção</li> </ul>
Identificar os processos de formação/autoformação na prática desses profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensões das experiências nos espaços de atuação</li> <li>• Dimensão da singularidade e da coletividade</li> <li>• Dimensão das condições de trabalho do/da educador/a que interferem na prática formativa</li> <li>• Dimensão da autorreflexão e autoconsciência como prática e possibilidade formativa</li> </ul>
Identificar e discutir suas perspectivas em relação a esta profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão dialógica entre as percepções de insegurança, angústia e medo e as de afetividade, volição e amorosidade</li> </ul>

FONTE: A autora (2016).

Diante das temáticas reveladoras das dimensões que podem constituir a trajetória de vida dos entrevistados e sua identidade, compreendo a *identidade* pessoal e profissional como um duplo caminho: entre o aspecto subjetivo/objetivo, na trajetória de vida, marcada pela intencionalidade e diretividade, além da singularidade e coletividade, nas relações vivenciadas na própria instituição de trabalho profissional, marcadas por um tempo e um espaço, que se modificam a cada geração, e que os indivíduos reconstroem as suas identidades à medida que se sentem ou não pertencentes, negando certa identidade e/ou negociando no interior das relações outras identidades.

Parto da compreensão de que não há uma identidade em (re)construção, mas várias dimensões de uma identidade humana como destaca Morin (2014):

que é desdobrada, plural, polimorfa, sem cessar de ser uma. Cada um traz em si um homem e uma mulher, uma mulher no interior de sua masculinidade, um homem no interior de sua feminilidade. Temos em nós várias idades, cada uma com suas verdades, suas experiências, seus segredos. A cada momento, somos criança, adolescente, adulto, mas conservamos, de modo mais ou menos reduzido, a idade passada, e o idoso pode reencontrar intactas suas curiosidades infantis e suas aspirações adolescentes. Temos um eu-sujeito e um sujeito objetivado, que, como já demostrei na análise do *cogito*, se ressubjetiva em sujeito-indivíduo. Carregamos em nosso psiquismo, em nossos genes, nossos pais, nossos ancestrais; eles não cessam de nos invadir e, numa dialógica incessante, podem se opor um ao outro, se opor a nós mesmos, assim como nós podemos opô-los um ao outro, opô-los a nós mesmos. (MORIN, 2014, p. 119-120).

É interessante destacar como Morin (2014) entende a identidade humana de modo geral, em que carregamos em nosso psiquismo várias dimensões de nossa existência terrestre e ancestral, e que a todo o momento podem ou não se opor. Nesse sentido, temos relativa consciência para nos sentir pertencentes à determinada identidade ou não, pois nem sempre temos consciência daquilo que fazemos e de nossas ações. Ter consciência é um exercício de autorreflexão e autoeducação, que representa um processo de construção e reconstrução de identidades.

Ao perguntar aos educadores como compreendem a sua identidade como educador/a social? destacam:

*“(...) eu me doo mais (...) acho que a gente se doa mais quando é educador social, é diferente de trabalhar numa escola, que é só aquele momento que o professor tá, não, não é só aquele momento ele trabalha em casa também, só que o educador ele trabalha mais o outro lado da ajuda mesmo acho que é mais essa questão de se doar mais (...)” (EDUCADORA).*

A educadora apresenta sua identidade como doação, ou seja, compreende sua profissão como doação frente aos sujeitos que precisam de ajuda. O educador destaca:

*“(...) e nós educadores, professores, sei lá, temos essa missão de onde tiver sofrimento humano, nós temos que se fazer presente, mas com uma pedagogia humana (...)”*  
*“(...) então, lembra que o urubu também não tem recurso nenhum, mas ele olha muito e ele trabalha muito e por último, o educador ele tem que ser um educador transformador, o sonho da população que ele trabalha, ele tem que lutar pra virar a realidade, a nossa miséria tem que ser convertida em riqueza, a violência você tem que partir pro caminho da tolerância e a droga tem que ser superada, então o educador tem que buscar ferramentas, escutando que transforme a vida daquele grupo que ele trabalha (...)”*  
*“(...) então se o educador precisa morrer, ele precisa morrer na causa que ele assumiu junto com o seu povo pra buscar a libertação do seu povo, então o educador tem uma função muito nobre (...)”*  
*“(...) tem uma missão, é assim uma missão que ela só pode ser desenvolvida com muito acolhimento, com muito amor e com muita escuta (...)”*  
*“(...) é eu falo cuidar com o cuidado e coloque cuidado nisso (...)”*  
*“(...) a minha missão e a minha identidade (...)” (EDUCADOR).*

O educador entende sua profissão como missão, ressalta que o educador social não tem recursos, mas deve lutar para transformar a realidade das pessoas, acrescenta que o educador precisa morrer na causa que assumiu e que a sua missão é a sua identidade. O educador demonstra, em sua trajetória de vida, a relação com sua religiosidade e que esta lhe possibilita continuar seu trabalho como

educador social. A religiosidade e a espiritualidade ganham espaço importante na área social, porém nem todos os profissionais educadores sociais se alimentam e retroalimentam desta força espiritual, que é um exercício interior. A profissão dos educadores sociais precisa ser alimentada também pelas políticas públicas, que lhes permitam condições de trabalho que sejam comprometidas com a qualidade do trabalho profissional. O educador destaca também:

*“(...) o educador social tem três ferramentas que ele precisa usar, é servir, amar e perdoar, hoje um educador social, ele tem que fazer o papel de uma galinha que acolhe (...)”*

*“(...) educador social ele não pode expulsar, ele não pode desvalorizar nenhuma vida (...)”*

*“(...) que ele precisa fazer, é escutar, ouvir, ouvir, ouvir e ouvir, e quando eu falo ouvir, é ouvir com o coração, é sem nenhum preconceito, mas você trazer a pessoa no melhor espaço que você tem, e agora você vai falar e eu estou a sua disposição, e quando eu for aconselhar ele, que eu tire essas respostas dele mesmo (...)”*

*“(...) esse educador tem que ser um cuidador e esse cuidador, é que tem que dizer que a vida tem que estar em primeiro lugar, não é o lucro, não é resultados (...)”*

*“(...) esse educador tem que fazer o papel do urubu, onde tem o sofrimento humano, por exemplo, o urubu quanto mais carne, mais urubu, eles se organiza, eles só consegue trabalhar em grupo, ele só consegue trabalhar em comunidade, o urubu quando ele devora um dejetivo, ele voa bem alto, ele vai buscar um gás ozônio para refazer seu organismo, porque é muita podridão, e mesmo ele descansando ele começa a olhar onde tem mais sujeira pra ele começa tudo de novo, então ele nunca quer parar o trabalho dele, então o nosso papel de educador é o de exatamente esse animal, que é preto, que é feio, e que vive de carne né (...)” (EDUCADOR).*

Para o educador social a profissão deve servir, amar e perdoar, além de ouvir. Mateus (2012, p. 62) destaca justamente a concepção do educador em relação ao ato de escutar: “Deve escutar, estar atento, conduzir as respostas dos verdadeiros protagonistas (...)”. O educador entrevistado compara a profissão a de animais como galinha, retomando a ferramenta pedagógica “acolher”, a do urubu que caracteriza como um animal preto, feio e que vive de carne, representando a ferramenta pedagógica: “cuidar”. O educador faz um paralelo à falta de condições de trabalho, refletindo na ausência de cidadania, humanidade e dignidade.

Os dois educadores sociais demonstram que suas identidades também são marcadas pela forma como compreendem sua profissão frente aos sujeitos em que atuam cotidianamente. Romans, Petrus e Trilla (2003) destacam:

*cujo legado tradicional herdamos maneiras de atuar baseadas na boa vontade e na boa fé, das quais temos de saber recolher aqueles aspectos positivos que nos proporcionaram, mas sem perder de vista que estamos*

falando de uma profissão e que, como tal, deve se orientar. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 170).

A maneira de compreender a própria identidade também está ligada a boa vontade e boa fé, como destacam os autores. A educadora entende sua identidade como doação e o educador como missão. Nesse sentido, Silva (2008, 2009) destaca duas formas de identidade: Identidade atribuída e a identidade construída. A identidade atribuída é transpassada cotidianamente pela lógica institucional, funções econômicas, entendimento sobre o trabalho, já a construída, acontece justamente pelas relações entre o/a educador/a e os demais sujeitos, ou seja, o sujeito é construído na e pela construção de várias identidades ao longo de sua vida (SILVA, 2008, 2009).

Pode-se inferir que os educadores em alguns momentos se identificam com práticas de atribuição, ora aceitando, ora negando atribuições dos espaços de trabalho. Contudo, constroem suas próprias identidades, marcadas pelas relações familiares e comunitárias como destaca Morin (2002):

É certo que, cada um, na era planetária, pode e deve cultivar a sua poli-identidade, que permite integrar nela a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrestre. (MORIN, 2002, p. 83).

Como evidenciado pelo autor, os educadores mostram em sua história de vida, a identidade familiar, regional, religiosa, que (re)constroem à medida em que percebem tensões e desafios em suas vidas e na sua profissão. Portanto,

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p. 136).

O método autobiográfico como possibilidade de metodologia para o estudo sobre identidades, permite colocar em evidência a pluralidade e a fragilidade de identidades ao longo da vida, sendo individual e coletivo, objetivo e biográfico. Josso (2007) destaca que a questão da identidade deve ser compreendida como processo de identificação ou de diferenciação.

É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos

desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas. (JOSSO, 2007, p. 416).

É por isso que percebemos que as identidades dos dois educadores sociais entrevistados nesta pesquisa, são marcadas pelo movimento histórico, familiar, econômico, político, cultural, comunitário destacado nas dimensões das histórias de vida, se mostrando plural em todos os momentos, pois “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”. (JOSSO, 2007, p. 417). O educador e a educadora demonstram em sua trajetória sociofamiliar as dinâmicas de tensões e retroações que dão movimento as suas tomadas de decisões em relação a situações que surgem em suas trajetórias de vida, sendo histórias muito singulares, que apontam para a importância de considerar a subjetividade na construção e reconstrução constante das identidades.

A identidade profissional é marcada pelas dimensões das experiências nos espaços de atuação do/da educador/a, pela singularidade e pela coletividade nos espaços profissionais, pelas condições de trabalho e pela dimensão da autorreflexão e autoconsciência na prática formativa que os próprios educadores apontam como possibilidades de autoformação. A identidade profissional dos dois educadores é marcada também pela dimensão da insegurança, do medo, da angústia e da desvalorização que sentem e percebem em relação a sua profissão, desafiando os educadores a reconstruir identidades a partir das relações de poder e espaço profissional.

### **3.5. Impressões sobre a entrevista realizada com a educadora social**

A entrevista ocorreu no dia 06 de junho de 2016, na instituição na qual a educadora trabalha, na sala da coordenação, no período da manhã. Não conhecia pessoalmente a educadora, apenas realizei contato telefônico sobre a possibilidade de entrevistá-la, marcando dia e horário.

A educadora parecia estar apreensiva no momento da entrevista, pois já na primeira pergunta se ela poderia contar um pouco sobre a trajetória de vida, houve pausas na fala. Porém, no decorrer da entrevista a educadora relatou de forma espontânea suas questões.

Uma das dificuldades encontradas no decorrer da entrevista foi o telefone que tocava na sala, interrompendo o curso livre da fala da educadora. Em alguns momentos não conseguia retomar o que estava relatando. Nesta entrevista, considero que poderia ter explorado algumas questões essenciais, como sua família, a escola em que estudou em sua infância, sobre suas filhas, por exemplo.

Outro aspecto em que me preocupei era de deixar a educadora à vontade, mesmo na presença do gravador, pois parecia que ela estava preocupada com a gravação.

Em vários momentos parecia que estávamos conversando sobre a vida, o trabalho, os estudos, precisando me conter um pouco, deixando a educadora relatar. Acredito que isto ocorreu devido à minha pouca experiência em realizar entrevistas semiestruturadas.

Fiquei bastante emotiva nos momentos que a educadora relata histórias significativas que vivenciou enquanto educadora, como de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Todas estas histórias não foram apresentadas no trabalho, sendo relatos riquíssimos para futuras investigações na metodologia autobiográfica.

Ao final da entrevista a educadora me acompanhou até o portão de saída, me deixando ansiosa e animada em transcrever a entrevista. Na transcrição literal da fala da educadora, percebi sua bondade e generosidade em seu trabalho socioeducativo, além de seu grande envolvimento com a comunidade em que trabalha.

### **3.6. Impressões sobre a entrevista realizada com o educador social**

A entrevista aconteceu em uma sala do escritório da instituição de acolhimento em que o educador foi co-fundador, no dia 24 de fevereiro de 2016, no período da tarde. O educador estava bem à vontade para a entrevista. É importante ressaltar que já havia tido contato com este educador nos projetos de extensão da Universidade e em ações das redes de proteção à infância e a adolescência no município de Curitiba e região metropolitana.

A cada pergunta que realizava o educador aprofundava o relato, trazendo os anos em que as situações haviam ocorrido, os lugares, as pessoas, estendendo por muito tempo a resposta de cada pergunta. Essa foi uma das dificuldades encontradas, pois dentro de cada resposta do educador, outros aspectos importantes correlacionados a outras temáticas surgiam, mas ao final eu não conseguia retomar esses aspectos importantes, sendo observado somente na transcrição literal da entrevista.

A entrevista durou 1 hora e meia, sendo que ao final o educador parecia estar cansado, mas mesmo assim relatou de forma ativa. A transcrição literal também demorou bastante tempo, sendo um processo para mim de muita reflexão, pois o relato do educador em relação ao trabalho pedagógico-social, sobre a vida, me fez repensar em várias situações que ocorrem em minha própria vida, e a forma como enfrento, sendo um ensinamento pessoal.

## CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL

Esta investigação teve como proposta principal aguçar os debates em relação à identidade profissional do/da educador/a social no Brasil, visto que a construção da profissão deste profissional está em constante desafio cotidiano. O processo desta investigação revelou que tal identidade constrói-se por meio de histórias de vida, de particularidades, como a espiritualidade, reveladas pelas experiências de trabalho, correlacionadas às relações cotidianas e de poder, dos e nos espaços profissionais, imersas e conectadas às discussões políticas sobre esta temática.

Como o/a educador/a social (re) constrói sua identidade pessoal e profissional ao longo de sua trajetória de vida? Este é o problema da presente investigação, sendo que o método autobiográfico (JOSSO, 2007), e a aproximação conceitual da análise compreensiva (PRETTO, 2011) de histórias de vida permitiram tecer temáticas e encontrar dimensões relevantes nas entrevistas dos dois educadores sociais, que poderiam explicar a complexidade na construção das identidades, principalmente em profissões na área social e especialmente no campo da Pedagogia Social.

A primeira temática destacada são as histórias de vida de uma educadora social e de um educador social, que demonstram suas motivações como educadores sociais, sendo o primeiro objetivo: *“identificar motivações que levaram o/a educador/a a escolher esta profissão”*. A dimensão das relações com a própria família, e a comunidade, correlacionada às tensões e desafios ao longo de suas histórias de vida, a forma como enfrentaram tais situações, e o que os motivou a trabalhar como educador e educadora social – indicam caminhos para a compreensão da identidade profissional. Em suas trajetórias de vida, os educadores constroem identidades pessoais particulares, retroalimentadas pelas relações sociais que foram construindo na família, na comunidade, nos espaços profissionais. Cabe ressaltar que estas identidades passaram por tomadas de decisões e processos de reflexão, guiando-os para a construção da identidade profissional.

É importante destacar nesta primeira temática que a religiosidade e a espiritualidade são fatores, que alimentam em especial, o educador entrevistado a

atuar nesta profissão. As pesquisas revisadas também demonstram a atuação de educadores sociais no campo da religião, com práticas em ONGs salesianas.

A presença da religiosidade, da espiritualidade, da doação, da missão, é muito recorrente na profissão do/da educador/a social, principalmente no Brasil, devido à trajetória da constituição de práticas sociais em nossa história, em que a igreja católica sempre esteve e está presente no desenvolvimento de ações e projetos que envolvem educação popular e pedagogia social.

O educador social entrevistado ao contar sobre suas práticas na Cracolândia no estado de São Paulo relata que a igreja católica realiza missas na Praça da Sé, onde há um grande número de pessoas em situação de vulnerabilidade social, jovens e adultos em situação de rua e dependentes de drogas psicoativas. O momento da 'missa', segundo o educador, é um dos poucos momentos, nos quais as pessoas em situação de rua são olhadas pela ótica de missionários que acreditam na presença de Deus.

Há um paradoxo<sup>22</sup> que interconecta as relações entre as políticas públicas e a espiritualidade, pois se a presença de políticas públicas se faz pela presença física, em que conseguimos visualizar ações de educadores/as sociais e de outros profissionais, que estejam de acordo com as necessidades dos sujeitos, desenvolvendo intervenções pedagógico-sociais, que lhes possibilitem processos de (re) socialização e desenvolvimento humano, por outro lado, a presença/crença de/em um ente superior, que para algumas religiões, denomina-se "Deus", é uma presença invisível, marcada pela fé, esperança, e nesse sentido, reflito que esta presença invisível possibilita, para parte dos/das educadores/as sociais a continuidade das ações no campo social. Seria possível inferir que esta presença/crença invisível impulsionaria parte dos/as educadores/as sociais a vivenciarem seus valores, imaginação e crenças, que se vinculariam a uma essência intersubjetiva, vinda de dentro para fora, construindo sua identidade pessoal e profissional na prática. O que poderia indicar que a espiritualidade, compreendida como crença individual, constitui-se como um dos fatores de proteção correlacionados aos processos de resiliência, como nos indicam as pesquisas de Assis, Pesce e Avanci (2006).

---

<sup>22</sup> Evidenciado pelo Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá nas contribuições da banca de defesa, que são destacadas neste capítulo.

A segunda temática está relacionada à formação e autoformação na prática dos dois educadores sociais, permitindo a discussão do segundo objetivo: *“identificar os processos de formação/autoformação na prática desses profissionais”*, em relação às experiências nos espaços de atuação. Os relatos dos educadores entrevistados mostraram que as experiências cotidianas em seus espaços de trabalho permitem tomadas de consciência em relação à prática, percebendo em alguns momentos as tensões, dinâmicas, relações de poder, vivenciando a prática formativa cotidianamente.

A dimensão da singularidade/coletividade é constituída por processos na formação dos dois educadores, apontando que a construção das identidades pessoais e profissionais, que são permeadas constantemente pelas relações que os sujeitos constroem em suas trajetórias de vida, pela sua experiência cotidiana e relações que constroem com o coletivo, no seu espaço de trabalho profissional, pelas relações de poder.

Considerar a construção da subjetividade e da singularidade do/da educador/a social é considerar o sujeito como ser histórico-social-cultural não determinado por um tempo e um espaço histórico, mas sim ressignificado em sua prática cotidiana. González-Rey (2005) contribui para a discussão da subjetividade ao considerar os espaços sociais historicamente constituídos como aqueles que antecedem à organização subjetiva individual dos sujeitos. “Na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 220), portanto, o homem subjetivo é constituído historicamente. Nesse sentido, as trajetórias de vida apontam caminhos para a identidade profissional.

A dimensão sobre as condições de trabalho dos educadores evidenciam a necessidade de políticas públicas de qualidade que garantam a estes profissionais condições necessárias para desenvolverem e participarem de práticas formativas que lhes possibilitem maior conhecimento em relação às suas intervenções socioeducativas.

Uma das possibilidades de políticas públicas voltadas à prática formativa de educadores sociais é o trabalho em redes de proteção que viabiliza ao educador/a social compreender de forma multidimensional seu trabalho, relacionando-se com outras áreas, além de contribuir com a sua autoformação.

A construção das identidades dos dois educadores é evidenciada em seus relatos a partir da possibilidade de uma autoformação, que pode acontecer pelo processo da autorreflexão e autoconsciência.

A flexibilidade é uma característica importante, apontada por González-Rey (2005) e por Souza (2012), pois o sujeito por meio de seu pensamento pode reassumir posições diferentes e definir novas posições dentro dos contextos sociais em que se encontra e que desenvolve seu trabalho. Nesse sentido, o/a educador/a social, a partir da flexibilidade, do autoconhecimento e autoeducação podem enfrentar as posições anteriores mostrando certa ruptura com práticas sociais presentes no trabalho com vulnerabilidade social, criando alternativas pessoais comprometidas com o espaço profissional, criando alternativas de autoformação para não se limitar somente às práticas sociais que já conhecem.

Faz-se necessário o desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada que contribuam para a identidade profissional, mas estes processos devem levar em consideração a singularidade e subjetividade. Canastra (2009) discute em suas pesquisas a possibilidade e a necessidade de que a formação para os/as educadores/as sociais organizados em função da singularidade e subjetividade de cada sujeito abra espaço para a autonomia e experiência singular em todo processo formativo.

A profissão do educador/a social no Brasil precisa de uma formação básica e continuada adequada às necessidades do trabalho socioeducativo, bem como condições de trabalho favoráveis à construção de práticas reflexivas no ambiente de trabalho.

Porém, a formação de educadores/as sociais seja na formação inicial, ou na formação continuada, deve envolver um diálogo entre sujeito/objeto, ciência/cultura/comportamento e indivíduo/contexto (ANDRADE, 2011), ou seja, precisa de novos olhares epistemológicos. O diálogo entre sujeito e objeto pode permitir um olhar profundo diante do desconhecido, do indeterminado e daquilo que é conhecível e determinado, como diria Morin (2011). Refletir sobre o sujeito nas dimensões de seu ser singular e subjetivo, mas também refletir sobre a objetividade faz o/a educador/a social aguçar sua sensibilidade para novas práticas.

A ciência, a cultura e o comportamento são bases para que o/a educador/a social compreenda os sujeitos de atuação imersos em um universo que avança abruptamente e que muitas vezes se esquece dos seres humanos, tornando-os

cada vez mais fabris. A cultura pode possibilitar ao/à educador/a compreender formas mais particulares de se movimentar no mundo, marcado pelas relações de gênero, raça e etnia. O comportamento revela práticas particulares de sujeitos que mostram a necessidade, por exemplo, de serem diferentes diante de injustiças sociais que vivenciam.

Essa questão me remete à dimensão de que a educadora social revela como dificuldade em seu trabalho sendo a indisciplina a maior delas. O comportamento de crianças muito pequenas, considerado como negativo, é revelado pela educadora como um desafio, no entanto, comportamentos considerados agressivos, tanto na dimensão física como psicológica, poderia revelar a violência simbólica, e em algumas situações, os maus-tratos vividos por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social. A educadora relata sua dificuldade em conduzir ações que possam mostrar outras possibilidades de comportamento, mas evidencia a construção de combinados, que sugere a boa convivência no grupo.

Nesse sentido, seria importante aguçar a sensibilidade para esses novos olhares epistemológicos na formação de educadores/as sociais, como indivíduo e seu contexto. Ao mesmo tempo em que se olha de maneira particular para o indivíduo, o contexto está como pano de fundo desta particularidade também, portanto, esse olhar sensível para além de nossas práticas é fundamental para a (re)construção da identidade profissional.

As práticas autoformativas evidenciadas pelos dois educadores revelam a possibilidade de processos de tomada de consciência em relação ao seu contexto de atuação e às práticas socioeducativas. Destaco a proposição de que tudo isso ocorre como e em processo, pois precisamos como nos diz Morin (2011) aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, que vai se tornando cada vez mais comprometido à medida que os pares, as inter-relações, as interlocuções, o trabalho em redes, o diálogo com a teoria e a prática, o desejo, tem significados na existência de cada um.

A temática relacionada às perspectivas sobre sua própria profissão “educador/a social” permitiu discutir o terceiro objetivo: *“identificar e discutir suas perspectivas em relação a esta profissão”*, que envolvem a dimensão dialógica entre as percepções de insegurança, angústia e medo e as de afetividade, volição e amorosidade.

Depois de realizar certa transcendência em relação aos resultados e às histórias de vida dos dois educadores, e acolher as considerações dos professores da banca de defesa, percebo que para além dos fatores negativos em relação às perspectivas, que também foram identificadas em pesquisas de Silva (2008; 2009), os educadores são movidos justamente pela positividade, ou seja, por forças interiores, compostas pela volição, afetividade e amorosidade, do desejo de continuar seu trabalho.

Nesse contexto de reflexões, estas forças interiores de desejo de transformação, de melhoria e até mesmo do cuidado com o outro, acabam demonstrando por meio da crítica o não respaldo de políticas públicas voltadas ao profissional educador/a social, que lhe permitam condições qualitativas e concretas de trabalho, formação, plano de carreira, materiais, entre outras, para desenvolver seu trabalho socioeducativo.

A atuação dos educadores entrevistados permitiu inferir que para além da falta de condições trabalhistas o/a educador/a, vivenciam processos de humanização e solidariedade. O educador entrevistado ressalta que mais que formação técnica, teórica, a presença da humanidade é aquela que faz a diferença. E nesse sentido, me interrogo, pois, a presença da humanidade e da solidariedade deveria ao menos acompanhar todas as outras profissões, levando em consideração que vivemos e convivemos no mesmo planeta.

É nesse momento que me deparo com as questões relacionadas à ética, diria, como Morin (2001) a antro-po-ética, a partir da qual deveríamos assumir enquanto cidadãos: o trabalho para a humanização da humanidade, a realização da unidade planetária na diversidade, o respeito ao próximo, o desenvolvimento da ética da solidariedade e da compreensão, ou seja, ensinar a ética do gênero humano.

Em pesquisa europeia, Vargas (2012) discute a profissão do/da educador/a social procurando dimensionar a importância da ética no trabalho social, porém percebo nas duas entrevistas realizadas, que a ética é uma das aspirações, a vontade de transformação, no entanto, estas questões esbarram em concepções políticas em relação à profissão do educador a social no Brasil.

Esta temática nos faz refletir sobre as discussões políticas em torno da regulamentação da profissão do/da educador/a social no Brasil por meio dos dois projetos de lei. O Projeto de Lei número 5.346 de 2009, segundo Pereira (2015) visa a regulamentação da profissão do/da educador/a social, sugerindo uma formação de

nível médio, para a atuação profissional. Já o Projeto de Lei número 328 de 2015, também busca a regulamentação da profissão, mas segundo o referido autor não explicita a formação superior como requisito para atuação, mas leva a compreensão de que a formação superior é essencial.

Dessa maneira, os dois Projetos de Lei revelam discussões e tensões políticas, com intenções políticas diferentes da regulamentação da profissão. O Projeto de 2009 não estabelece nem mesmo formação técnica para a atuação, sendo que legitima caso aprovado um perfil oculto de educador/a social de nível médio, ou seja, a formação inicial nesse caso não é considerada como primordial.

O Projeto de 2015 visa a formação superior, mas não deixa claro se é em Pedagogia Social, em Educação Social, ou mesmo a formação em Pedagogia, mas criará caso aprovado certa exclusão dos/das educadores/as sociais que já atuam e não tem condições de trabalho necessárias, como percebemos nos relatos dos dois educadores, para iniciarem um curso superior, excluindo da profissão, apesar de ser admitido a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início da vigência da lei. Por outro lado, a distinção de salários entre educadores/as de nível médio e de nível superior poderia indicar imensas discussões, pois a priori teríamos o/a educador/a social com formação em nível médio, que está na prática e de outro o pedagogo social que teria formação em nível superior, refletindo a partir da teoria.

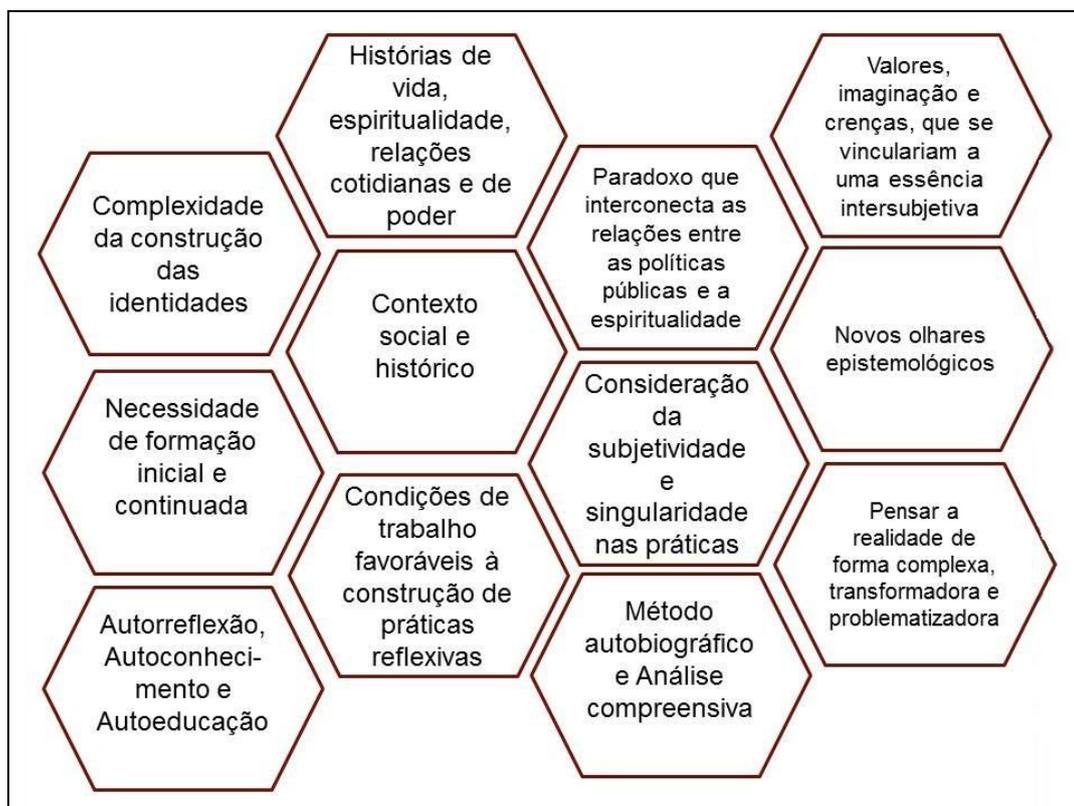
Estas questões possibilitam-me pensar sobre a relevância de investigar a trajetória de vida de educadores/as sociais e a necessidade de aprofundar as discussões em torno da formação inicial e continuada do/da educador/a social, buscando possibilidades entre nível médio, técnico, tecnólogo ou superior, para que esteja de acordo com as necessidades reais encontradas no dia-a-dia dos/das educadores/as sociais, atendendo à complexidade do trabalho pedagógico-social, contribuindo para a identidade profissional, que a princípio não é definida e nem explícita, mas é plural, complexa, construída e reconstruída a partir da subjetividade e da singularidade e das relações sociais, de contextos diversos e dos sujeitos envolvidos nos processos socioeducativos.

Desse ponto de vista, é possível inferir que o educador e a educadora constroem suas identidades, como explicita Morin (2002) dialogando com as dinâmicas familiares, religiosas, filosóficas, pessoais e profissionais em um constante movimento em espiral, que ao mesmo tempo é individual, coletivo,

biográfico, estrutural (DUBAR, 2005), e que se manifestam segundo Josso (2007) em nossas existencialidades.

Refletindo sobre a trajetória da educadora e do educador social, entrevistados nesta pesquisa, e dialogando com os autores investigados, foi possível sintetizar as dimensões que constituem a (re) construção da identidade profissional do/da educador/a social, revelada pela imagem a seguir:

FIGURA 3 - DIMENSÕES QUE CONSTITUEM A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/DA EDUCADOR/A SOCIAL



FONTE: A autora (2016).

A (re) construção da identidade profissional do/da educador/a social é marcada por sua complexidade, que envolve a tessitura, a conexão, as inter-relações de todas as dimensões evidenciadas acima.

Considero importante que outras pesquisas possam discutir sobre a temática da identidade dos/das educadores/as sociais, estabelecendo conexões com projetos de ensino, pesquisa e extensão nas Universidades públicas e privadas, como evidenciado nos resultados de Jantke (2012), além de aprofundar discussões e propostas que viabilizem possibilidades de construir identidades, por meio da escuta

e acolhida dos profissionais – dentre eles, dos/as educadores/as sociais que atuam nas redes de proteção. E viabilizar, especialmente, a escuta e a acolhida dos sujeitos atendidos pelas redes, como as crianças, adolescentes, adultos, idosos, famílias – em propostas socioeducativas, que poderão envolver atores sociais diversos e suas instituições, constituindo novos processos de formação inicial e continuada do/da educador/a social.

## REFERÊNCIAS

ALBARRÁN, Griselda; TARACENA-RUIZ, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 2, p. 957-970, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/773/77323978013.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó De. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2691/1/000437778-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

ARPÓN, Maite Marzo; MARTINEZ, Sonia Fajardo. La gestión de personas en los recursos residenciales de atención a la infancia: descripción del puesto de trabajo del educador/a social. **Educación**, v. 48, n.2, 2012, p. 301-320. Disponível em: <[https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar\\_a2012m7-12v48n2/educar\\_a2012m7-12v48n2p301.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2012m7-12v48n2/educar_a2012m7-12v48n2p301.pdf)>. Acesso em: 08 maio 2016.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA. **Imagem representativa da luta dos educadores sociais**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AESCRM/photos/a.613697845402936.1073741827.613694795403241/888471204592264/?type=3&theater>> Acesso em: 28 set. 2016.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AESCRM>> Acesso em: 28 set. 2016.

BAZON, Marina Rezende; BIAZOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.** v.13, n.1. Porto Alegre, 2000. Obtido em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100020>>. Acesso em 25 de set. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda, Teodora. **Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba, Appris, 2015, p. 23-45.

BERNARDO, Júlia Ferreira. **Competência moral e perfil de profissionais que atendem o adolescente em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2011. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bernardo\\_jf\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bernardo_jf_me_mar.pdf)>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

BRASIL. Presidente da República. **Projeto de Lei nº 05346, de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.portaldocomercio.org.br/SipD/default.aspx?arquivo=11798&id=28292>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Presidente da República. **Projeto de Lei nº 328, de 2015**. Brasília, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, nº 10, 2011. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos\\_pdf/iria\\_brzezinski.pdf](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf)>. Acesso em 25 de set. 2016.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de ciências da educação**. UNISAL, Americana, SP, n. 23, p. 341-368, 2010. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CANASTRA, Fernando. O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 8, n. 49, 2009. Disponível em: <<http://rieoei.org/2614.htm>>. Acesso em: 08 maio 2016.

CARRETERO, David Galán. Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**. n. 15, 2008, p. 57-71. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573764.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

CHAGAS, Cristiane Vieira. **Formação, vivência e desempenho do educador social: percepção e expectativas**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2749/1/000386839-Texto%2bCompleto-0.pdf>> Acesso em 25 de set. 2016.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: Da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Maria Conceição; BIGRAS, Marc. Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 12, v. 5, 2007.

CRESPO, Laura Varela. Educación Social y Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. Pedagogia i Treball Social. **Revista de Ciències Socials Aplicades**, v. 1, n. 2, 2011, p. 25-46. Disponível em: <[ojs.udg.edu/index.php/pedagogia\\_i\\_treball\\_social/article/.../37](http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/article/.../37)>. Acesso em: 08 maio 2016.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico a Formação**. Lisboa: EDUFRN, Paulus, 1988, p. 143-153.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

ESTEFANIA, Miguel Melendro; OLIVARES, Ángel Luis González; BRAVO, Ana Eva Rodríguez. Estratégias eficazes de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, v. 22, 2013, p. 105-121. Disponível em: <[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)>. Acesso em: 08 maio 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és!**: as representações de educando-pobre e a formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15999/1/Arthur%20Vianna%20Ferreira.pdf>> Acesso em 25 de set. 2016.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENTIDADES NÃO-GOVERNAMENTAIS DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (FÓRUM DCA). Disponível em: <[http://www.direitosdacrianca.gov.br/temas/redes\\_teste/forum-dca](http://www.direitosdacrianca.gov.br/temas/redes_teste/forum-dca)>. Acesso em 28 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. O profissional da educação: Conceituação, Formação e LDB. **Revista de Educação da CNT**, n. 1. Ano 1. Rio de Janeiro, 1993.

GASPARIN, Flavia. **Bem-estar subjetivo de educadoras sociais de um instituto social**. Relatório de iniciação Científica: UFPR, mimeo, 2016.

GASPARIN, Flavia. FRANÇA, Larissa, Schnorr; MACHADO, Evelcy Monteiro; PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. Representações sobre Pedagogia Social, Infância e Adolescência. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, PUCPR. **Anais...** PUCPR. 2015. p. 28712-28730.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11. ed., 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/identidade\\_cultural\\_posmodernidade.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/identidade_cultural_posmodernidade.pdf)>. Acesso em 25 de set. 2016.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio. **Educador social**: formação e prática. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9675/1/Regina%20Vazquez%20Del%20Rio%20Jantke.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Porto Alegre/RS**, n. 3, v. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2741-9736-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em 25 de set. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico a Formação**. Lisboa: EDUFRRN, Paulus, 1988, p. 60-79.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 25 de set. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-10112014-142130. Acesso em: 2016-10-09

MACHADO, Evelcy, Monteiro. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João, Clemente. de; MOURA, Rogério. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009.

MACHADO, Evelcy, Monteiro. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. **Revista Diálogos**, v. 18, p. 66-74, 2012.

MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. **EDUSER: revista de educação**, n. 1, v. 4, 2012. Disponível em: < <http://www.eduser.ipb.pt>>. Acesso em: 08 maio 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 19, v. 4, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>>. Acesso em 25 de set. 2016.

MINGUEZ, Jesús García; RAMOS, Juan Manuel Sánchez. Centros de día de atención a menores: Competencias del educador social como figura de referencia. **Rev. hist. edu. latinoam**. v. 15, 2010, p. 125 – 146. Disponível em: <[http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/articulo/view/1568](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/1568)> Acesso em: 08 maio 2016.

MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel. Um olhar complexo e transdisciplinar sobre ética e educação. In: BEHRENS, Marilda, Aparecida; ENS, Romilda, Teodora. **Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas**

teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba, Appris, 2015, p. 143-175.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do Pensamento Complexo: Elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 58, 2006, p. 145-172. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>> Acesso em 25 de set. 2016.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MUÑOZ, Luis, Amador; IBÁÑEZ, Macarena Esteban; RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> del Rocío Cárdenas; CARO, M<sup>a</sup> Teresa Terrón. Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. **Revista de Humanidades**, v. 21, 2014, p. 51-70. Disponível em: <<http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad>>. Acesso em: 08 maio 2016.

PEREIRA, Antonio. Formação de educadores sociais: Profissionalização Técnica, Para Quê?. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, n. 6, 2015.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência**. 2011. 299 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2011.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves; MACHADO, Evelcy Monteiro. **Círculo de Estudos e Debates de Pedagogia Social**. UFPR: Intranet -Sigeu: Projeto de Extensão Universitária. Curitiba, Paraná, 2014-2015.

PRETTO, Albertina. Analizar las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, n. 15, 2011. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-15/09pretto.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

PRINCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PUYANA, Yolanda; BARRETO, Juanita. **La historia de vida**: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Departamento de trabajo social. Universidad Nacional de Colombia. s/d. Disponível em: < <http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão**: Educador Social. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2003.

ROMERO, Nayara Magri. **Práticas de educadores como política de assistência social**: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: < [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-150704/publico/NAYARA\\_MAGRI\\_ROMERO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-150704/publico/NAYARA_MAGRI_ROMERO.pdf)>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

RUIZ-CORBELLA, Marta; MARTÍN-CUADRADO, Ana María; CANO-RAMOS, María Antonia. La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. **Perfiles Educativos**, v. XXXVII, n. 148, 2015, p. 12-19. Disponível em: <[http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)>. Acesso em: 08 maio 2016.

SCARPA, Paola; CORRENTE, Marco. La dimensión europea del Educador/a Social. *Pedagogía Social*. **Revista Interuniversitaria**, n. 14, 2007, p. 63-74. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012681005>>. Acesso em: 08 maio 2016.

SILVA, Gerson Heidrich da. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. 2008. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/>> Acesso em 25 de set. 2016.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2009, p. 479-493. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/05.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

SILVA, Gerson Heidrich da. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social**: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15052013-162016/>>. Acesso em 25 de set. 2016.

SOARES, Pollianna Galvão. **Psicologia escolar e o desenvolvimento adulto**: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em:< [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6367/1/2008\\_PolliannaGalvaoSoares.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6367/1/2008_PolliannaGalvaoSoares.pdf)>. Acesso em 25 de set. 2016.

SOARES, Pollianna Galvão; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2010, p. 45-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio, Dias; HETKOWSKI, Tânia, Maria. (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

SOUZA, Giovane De. **Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo**: configurações da educação salesiana. 2012a. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012a. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2708/1/000437556-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

SOUZA, Tatiana Yokoy De. **Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas**: indicadores de formação. 2012b. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12340>>. Acesso em 25 de set. 2016.

SUANNO, João Henrique. Transdisciplinaridade, criatividade e o terceiro incluído na formação de professores. In: BEHRENS, Marilda, Aparecida; ENS, Romilda, Teodora. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba, Appris, 2015, p. 107-123.

SZYMANSKI, Heloísa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

VARGAS, Luis Pantoja. Deontología y código deontológico del educador social. Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**, v. 19, 2012, p. 65-79. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474005.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100002>>. Acesso em 25 de set. 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes. A artesanaria de um fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 59, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/08.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

**OBRAS CONSULTADAS**

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2016.

ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, 2005. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>>. Acesso em 25 de set. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Neto e agosto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

SOUZA, Luciana Carolina Cleto de. **Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. 2014.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**. São Paulo: Artmed, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Acesso em 25 de set. 2016.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2013.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

PIAGET, Jean. **A Representação do mundo na criança**. Tradução de Rubens Fiúza. Editora: Record. Rio de Janeiro, ano c 1926.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1970.

**ANEXO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Flavia Gasparin da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o Senhor, a Senhora, educador, educadora social a participar de uma pesquisa intitulada “A identidade do educador (a) social”.

- a) O objetivo desta pesquisa é estudar a construção da identidade do educador (a) social.
- b) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor, a senhora educador, educadora social, não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- c) Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- d) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
Flavia Gasparin  
E-mail: flaviagasparinufpr@gmail.com  
Tel: (41) 3656-2275 (41) 9621-0150

## APÊNDICE

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES/AS SOCIAIS

Esclarecer ao educador(a) social sobre o objetivo da presente pesquisa. Entregar o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

NOME FICTÍCIO:

IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(A) SOCIAL:

ESCOLARIZAÇÃO:

1. Você poderia contar um pouco de sua trajetória de vida? Sobre sua família, escola, trabalho.
2. Você poderia contar uma ou duas histórias muito significativas em sua vida?
3. O que motivou você a trabalhar como educador(a) social?
4. Você poderia contar sobre seu trabalho? (Inferir se trabalhou em outros locais).
5. O que levou você a trabalhar neste local? (Inferir como é trabalhar neste local).
6. De que forma você busca referências para seu trabalho?
7. Que metodologia você utiliza ou constrói no trabalho com crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social?
8. Você participa de redes e fóruns? Se participa, o que influencia em suas práticas? Caso contrário, por que não participa?
9. O que mais chama a atenção em seu trabalho?
10. Qual é o maior desafio em seu trabalho como educador(a) social?
11. Você considera sua profissão valorizada ou desvalorizada pela sociedade? Por quê?
12. Se você pudesse escolher outra profissão, qual seria? Por quê?
13. Você poderia relatar uma ou duas histórias significativas na função de educador(a) social que marcou sua vida profissional?
14. Na sua opinião, quais seriam as principais demandas de trabalho para o educador social na atualidade?
15. Na sua opinião, quais ações e enfoques as políticas públicas poderiam desenvolver frente a estas demandas?
16. Como você compreende a sua identidade como educador (a) social.