



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIANA SILVA DIAS**

**PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO SOCIAL:  
SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS**



**JOÃO PESSOA-PB**  
**2020**

**LUCIANA SILVA DIAS**

**PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO SOCIAL:  
SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS**

Texto apresentado a Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

**Orientador:** Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

**JOÃO PESSOA – PB  
2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D541p Dias, Luciana Silva.

PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO SOCIAL:  
SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS / Luciana Silva Dias. - João  
Pessoa, 2020.

134 f.

Orientação: José Leonardo Rolim de Lima Severo.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação Social. Didática e Planejamento. SCFV. I.  
Rolim de Lima Severo, José Leonardo. II. Título.

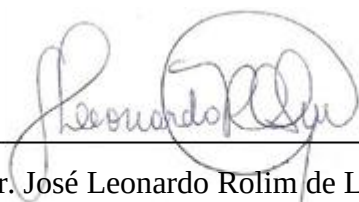
UFPB/BC

LUCIANA SILVA DIAS

**PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO SOCIAL:  
SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS**

Aprovada em 05/02 /2020

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba  
**Orientador**

---

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva Maria Alves Azeredo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba  
**Examinadora interna**



---

Profa. Dra. Karine dos Santos  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**Examinadora externa**

*Aos educadores e educadoras em especial  
aqueles que atuam ou desejam atuar nos  
espaços não escolares.*

## AGRADECIMENTOS

Essa experiência de sair da minha terra, Piauí, e morar em outro estado, Paraíba, tem me possibilitado a construção de novas amizades, conhecimento de novos lugares, novas culturas e a superação de novos desafios. Enfim, tem me tornado uma nova pessoa.

Por estarmos em permanente construção, precisamos uns dos outros para continuarmos a nossa jornada, por essa razão, não posso esquecer de agradecer a todos(as) que me ajudaram ao longo da construção do presente trabalho, pois esquecer, seria anular o bem que tenho recebido. Agradecer é um ato que demonstra o quão valorosos somos uns para os outros(as).

### **Serei para sempre grata.**

Ao meu Deus, que me capacitou nessa viagem desafiadora, nunca me deixou desistir e me faz superar todos os desafios, Mestre da sabedoria e o Doutor da criação.

A minha mãe, Maria de Jesus, que partiu para junto de Deus, logo que iniciei o mestrado, agradeço a Deus, porque ainda em vida tive a oportunidade de compartilhar sobre a minha aprovação na seleção do mestrado. Lembro da alegria, satisfação e orgulho que sentiu e lamento por tão cedo partir e não dividirmos esse momento, confesso que não está sendo fácil, seguir sem a companhia e o cuidado dela, mas uma força me consola e me faz acreditar que em algum momento na linha do tempo, de novo eu vou te encontrar. Estou me esforçando para honrar a sua memória. Ao meu pai Raimundo Nonato Dias dos Reis por seu apoio e cuidado. Obrigada, meus pais queridos, pois mesmo sendo analfabetos, me orientaram a estudar e valorizaram o conhecimento.

Aos meus irmãos(as) Evamara Dias, Juliana Dias e Adão Dias, amo muito vocês. Agradeço meus queridos(as) sobrinhos(as) Érico Matheus, Samily, Ana Julia, Luiz Davi e Annalú, vocês são meus tesouros nessa terra. A minha tia Célia pelas orações e pelas palavras de incentivo.

Aos irmãos(as) na fé, pelas orações, pelo compartilhamento da Palavra e pela contribuição bastante significativa.

À minha professora e amiga Dra. Maria Das Dores, de verdade, se não fossem aquelas palavras, ditas no momento certo, não estaria hoje no mestrado. Obrigada pelo incentivo diário e por acreditar em mim, por dedicar seu tempo ao me ensinar, corrigir, ouvir. A senhora é minha inspiração enquanto pessoa e profissional.

A todos os meus amigos e amigas que estão sempre ao meu lado, mesmo quando estamos longe. Najila Fiama, Michely Alencar, Douglas Costa que me amam incondicionalmente, independente de resultados e se fazem presentes em todas ocasiões

sonhando junto comigo e que dizendo que no final tudo sempre vale a pena. Agradeço, especialmente, ao meu amigo Douglas Costa por suas relevantes contribuições e sugestões.

Aos meus amigos e amigas paraibanos(as) Flavia Melina, Sara Barros, Valdineia, Jessika Medeiro e Luciano Lima, que apesar do pouco tempo, já moram no meu coração. Obrigada, Luciano Lima por ajudar na construção dos gráficos, pela atenção.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), por contribuir bastante com minha pesquisa. Cada participante desse grupo, receba aqui os meus agradecimentos

A professora Karine dos Santos por colaborar na aplicação dos questionários e aos sujeitos desta pesquisa, que estão construindo comigo este trabalho.

Às professoras doutoras membros da banca: Dra. Karine dos Santos e Dra. Jeane Félix da Silva pelas sugestões.

Ao Programa de Demanda Social da CAPES-PRPG, pela bolsa que está sendo indispensável para a minha permanência no mestrado.

Em especial ao meu querido orientador, Dr. Leonardo Severo, por quem tenho estima e admiração. Sempre solícito, acolheu minhas ideias, contribuiu significativamente para o meu aprimoramento acadêmico e desenvolvimento pessoal. Revelou-se um profissional humano cuja atuação vai muito além da esfera acadêmica. Sou grata por tudo que tem me ensinado nestes anos de companheirismo e amizade.

A história é movimento. Nessa história, fizemos e fazemos muito movimento, principalmente em busca daquilo em que acreditamos: uma educação justa e que faça sentido para todos. Sonhamos com o dia em que toda educação seja realmente como deve ser, também social. Na qualidade de coletivo multiplicador, temos a intenção de promover cada vez mais essa prática social, para contribuirmos com a legítima efetivação de uma educação que seja mais humana e mais politizada (SOUZA,2016, p .16-17).

## RESUMO

Sabemos que o planejamento é um elemento didático importante para sistematizar os processos de ensino e aprendizagem escolares ou não, porque não se pode apostar em práticas assistemáticas, uma vez que fragilizam a qualidade das ações. A Educação Social ocorre em diferentes espaços educativos e produz aprendizagens de diversos tipos, logo, precisa da Didática para mediar processos educativos críticos e transformadores. Partindo desse pressuposto, é importante conhecer os significados e estratégias que os profissionais que atuam no campo da Educação Social mobilizam no processo de planejamento de suas práticas profissionais, visto ser fundamental para entender as concepções de educação que defendem e por fornecer pistas para a produção de novos conhecimentos na área da Educação Social. Este estudo tem o objetivo de investigar os significados e estratégias de planejamento didático realizado por educadores(as) que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos(SCFV) nas cidades de João Pessoa – PB e Porto Alegre – RS. Analisamos ainda, os significados de Educação Social, objetivos didáticos, recursos e estratégias de planejamento didático utilizado por esses educadores. O referencial epistemológico fundamenta-se em Mead e Blumer (1969), que discutem aspectos metodológicos na perspectiva do Interacionismo Simbólico, um aporte para pesquisas que buscam investigar os significados subjetivos atribuídos pelos indivíduos nas suas atividades cotidianas. O diálogo teórico foi tecido com base nos referências sobre a Educação Social, partindo de Nuñez (1999), Perez Serrano (2012), Steven Casteleiro (2008), Parcerisa (2002), dentre outros. Acerca do planejamento didático, dialogamos com Padilha (2001), Lück, (2009), Gandin (2001), (2014), Parcerisa (2002), Olivia, (2014), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro, aplicamos um questionário estruturado com todos os participantes da pesquisa. Já no segundo, realizamos um Grupo Focal com alguns(mas) educadores(as) de João Pessoa. Para exame dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) conforme proposto por Bardin (2011). Os resultados apontam que o planejamento faz parte do cotidiano dos(as) educadores(as) pesquisados(as), baseando-se em documentos e normativas do SCFV, o que indica uma ênfase na dimensão técnica do processo operativo em relação a outras dimensões fundantes do planejamento, tais como as de sentido político, ético e pedagógico. Além disso, percebemos que os educadores, em especial de João Pessoa, não participam ativamente da elaboração das temáticas e propostas a serem trabalhadas com os(as) usuários(as), cabendo a uma instância de gestão a programação anual. Tratam-se de fatores organizacionais que fragilizam o processo de planejamento didático como espaço de concepção das práticas, formulação de objetivos e diretrizes de ação. Igualmente, nota-se uma presença tímida de estratégias de planejamento participativo com a presença de usuários(as), o que contraria o princípio básico do engajamento e do fortalecimento da autonomia dos sujeitos na Educação Social.

**Palavras-chaves:** Educação Social. Didática e Planejamento. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                 |                                                                           |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>BDTD</b>     | Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações                       |
| <b>CAPES</b>    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior                  |
| <b>CEPOPEs</b>  | Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social                           |
| <b>CNAS</b>     | Conselho Nacional de Assistência Social                                   |
| <b>CRAS</b>     | Centro de Referência de Assistência Social                                |
| <b>CREAS</b>    | Centro de Referência Especializado de Assistência Social                  |
| <b>ENDIPE</b>   | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino                         |
| <b>ECA</b>      | Estatuto da Criança e do Adolescente                                      |
| <b>ENE</b>      | Educação Não Escolar                                                      |
| <b>FEBEM</b>    | Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor                               |
| <b>GEPPTES</b>  | Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| <b>LOAS</b>     | Lei Orgânica de Assistência Social                                        |
| <b>MCP</b>      | Movimento de Cultura Popular                                              |
| <b>MDS</b>      | Ministério de Desenvolvimento Social                                      |
| <b>NOB</b>      | Norma Operacional Básica                                                  |
| <b>ONGs</b>     | Organizações Não-Governamentais                                           |
| <b>PAEFI</b>    | Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos              |
| <b>PAI</b>      | Programa de Assistência ao Idoso                                          |
| <b>PAIF</b>     | Programa de Atenção Integral à Família                                    |
| <b>PETI</b>     | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil                              |
| <b>PNI</b>      | Política Nacional do Idoso                                                |
| <b>PNAS</b>     | Política Nacional de Assistência Social                                   |
| <b>PROJOVEM</b> | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                                   |
| <b>PRPG</b>     | Programa de Pós-Graduação                                                 |
| <b>SCFV</b>     | Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos                       |
| <b>SUAS</b>     | Sistema Único de Assistência Social                                       |
| <b>SCIELO</b>   | Scientific Electronic Library Online                                      |
| <b>TCLE</b>     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                |
| <b>UEPB</b>     | Universidade Estadual da Paraíba                                          |
| <b>UFPI</b>     | Universidade Federal do Piauí                                             |
| <b>UFRGS</b>    | Universidade Federal Rio Grande do Sul                                    |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tabela 1</b> - Distribuição das teses, dissertações e artigos referentes às práticas educativas SCFV no Brasil .....           | <b>14</b> |
| <b>Tabela 2</b> - Levantamento acerca dos trabalhos das produções acadêmicas sobre as práticas educativas no SCFV no Brasil ..... | <b>15</b> |
| <b>Tabela 3</b> - Perfil sócio-ocupacional .....                                                                                  | <b>22</b> |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Gráfico 1</b> - Trabalho de natureza pedagógica.....           | <b>78</b> |
| <b>Gráfico 2</b> - Periodicidade das atividades planejadas.....   | <b>90</b> |
| <b>Gráfico 3</b> - Instrumento(s) de planejamento individual..... | <b>95</b> |
| <b>Gráfico 4</b> - Instrumento(s) de planejamento Coletivo.....   | <b>95</b> |

## LISTA DE IMAGEM

|                                                     |           |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| <b>Imagem 1</b> - Educação Social.....              |           |
| <b>Imagem 2</b> - Grupo focal .....                 | <b>28</b> |
| <b>Imagem 3</b> - Roda <i>Dragon Dreaming</i> ..... | <b>97</b> |

## LISTA DE ORGANOGRAMA

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Organograma 1</b> - Categorias dos questionários..... | <b>31</b> |
|----------------------------------------------------------|-----------|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Quadro 1</b> - Operações mentais envolvidas no planejamento..... | <b>57</b> |
| <b>Quadro 2</b> - Dimensões e níveis de planejamento .....          | <b>59</b> |
| <b>Quadro 3</b> - Importância da função de educador(a) social.....  | <b>69</b> |
| <b>Quadro 4</b> - Significados de Educação Social .....             | <b>74</b> |
| <b>Quadro 5</b> - A presença do pedagógico .....                    | <b>77</b> |
| <b>Quadro 6</b> - Significado de planejamento .....                 | <b>82</b> |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 ROTAS INICIAIS .....</b>                                                                                          | <b>11</b> |
| 1.1 Navegando pela caracterização metodológica: traçando as rotas da pesquisa .....                                    | 17        |
| 1.2 Interacionismo Simbólico: a epistemologia que nos ancora .....                                                     | 18        |
| 1.4 Marcando localização: conhecendo os sujeitos da pesquisa .....                                                     | 21        |
| 1.5 Ancorando: selecionando os instrumentos de coleta de dados .....                                                   | 25        |
| 1.6 Procedimento de análise: avistando horizonte de informações .....                                                  | 29        |
| 1.7 Organização estrutural do texto .....                                                                              | 32        |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>                                                                                                | <b>33</b> |
| <b>DIALOGANDO COM OUTROS NAVEGADORES: DIDÁTICA E EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL? .....</b>                      | <b>33</b> |
| 2.1 Os sentidos da e para a Didática em Educação Social .....                                                          | 33        |
| 2.2 Horizontes possíveis da Educação Social .....                                                                      | 36        |
| 2.3 Educação Não Escolar e a Educação Social .....                                                                     | 43        |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>                                                                                                | <b>47</b> |
| <b>O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL .....</b>          | <b>47</b> |
| 3.1 Política da Assistência Social no Brasil: breves reflexões .....                                                   | 47        |
| 3.2 Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculo no âmbito da Proteção Básica da Assistência Social .....      | 50        |
| 3.3 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dentro da Política Nacional de Assistência Social ..... | 53        |
| 3.4 Sujeitos do SCFV .....                                                                                             | 55        |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>                                                                                                | <b>57</b> |
| <b>O PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO SOCIAL: SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS .....</b>                                    | <b>57</b> |
| 4.1 Saindo do papel e dando vida ao planejamento: conceitos e perspectivas .....                                       | 58        |
| 4.2 Significados de planejamento participativo como princípio para a Educação Social no SCFV .....                     | 63        |
| 4.3 Estratégias didáticas: breves reflexões .....                                                                      | 65        |
| <b>CAPÍTULO 5 .....</b>                                                                                                | <b>68</b> |
| <b>RELATO DOS PARTICIPANTES: CHEGANDO À ROTA OBJETIVADA .....</b>                                                      | <b>68</b> |
| 5.2 Do questionário ao Grupo Focal .....                                                                               | 70        |

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3 Educação para a cidadania e inclusão social.....                                                | 71  |
| 5.4 Educação Social como uma prática socioeducativa ligada as políticas de Assistência Social ..... | 76  |
| 5.5 Pedagógico como mediação social de conhecimento e processos de ensino .....                     | 78  |
| 5.6 Planejamento como um processo técnico de antecipação da prática. ....                           | 84  |
| 5.5.1 Construção dos objetivos e dos instrumentos formativos .....                                  | 94  |
| 5.5.2 Sobre as estratégias de planejamento.....                                                     | 101 |
| 5.5.3 Sobre as dificuldades encontradas para efetivar o planejamento .....                          | 103 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PERCURSO NAVEGADO.....                                               | 110 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                   | 113 |
| APÊNDICES .....                                                                                     | 122 |
| ANEXOS .....                                                                                        | 129 |

## 1 ROTAS INICIAIS

A aproximação com a Educação Social começou a partir das minhas experiências pessoais e acadêmicas. Quando criança, participei do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)<sup>1</sup>, que objetivava proteger crianças e adolescentes contra qualquer forma de trabalho infantil. Condicionando a frequência escolar a promoção de atividades socioeducativas, permitiu-me vivenciar experiências formativas, uma vez que meus pais, analfabetos, não tinham como me ajudar no dever de casa. Era no PETI que desenvolvia minhas atividades escolares e recebia reforço pedagógico dos educadores e educadoras, ao mesmo tempo que participava de outras atividades que estimulavam a convivência social, construções culturais, protagonismo social e formação cidadã.

Na adolescência, participei do Programa Nacional de Inclusão de Jovens Adolescentes (ProJovem) que é um programa socioeducativo e de complementação da proteção social básica à família destinado aos adolescentes egressos do PETI de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, visando promover a convivência familiar e comunitária, além de criar condições para a inserção, reinserção e permanência do adolescente no sistema educacional (BRASIL, 2009). Essa experiência possibilitou a minha convivência com os coletivos, seus diferentes valores e culturas, acesso as oficinas de arte, teatro, música etc.; ampliação de conhecimentos que facilitaram a minha inserção no mundo do trabalho e acadêmico. Portanto, essas experiências de aprender em outros espaços para além da escola foi tão marcante que deu fruto a problemática focalizada nesta pesquisa.

No Brasil, a oferta de serviços socioeducativos, no caso do PETI e do ProJovem, foi ampliada e reordenada por meio da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais instituída pela Resolução Nacional nº109, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), resultando no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Dessa forma, passa a atender prioritariamente o público do PETI e do ProJovem, constituído por crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, juntamente com os jovens, pessoas com deficiência, idosos e famílias que se encontram em situações de vulnerabilidade social<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>De acordo com a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), o PETI é um programa de caráter intersetorial, integrante da Política Nacional de Assistência Social, que compreende: 1. Transferências de renda; 2. Trabalho social com famílias e 3. Oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontram em situação de trabalho.

<sup>2</sup> Segundo Brasil (2011, p. 14) - A vulnerabilidade social materializa-se nas situações que desencadeiam ou podem desencadear processos de exclusão social de famílias e indivíduos que vivenciem contexto de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos) e /ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social, discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras.

Refletir sobre a importância dessa experiência em meu processo de socialização também serviu de norte para a escolha profissional na área da Educação. Quando optei por cursar Pedagogia tinha a expectativa de trabalhar com a área social e atuar em contextos amplos de educação, não necessariamente nas instituições escolares. Porém, no decorrer do curso pude perceber que a formação se centrava apenas no magistério da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa inquietação resultou na minha produção acadêmica de monografia intitulada “Contribuições da Pedagogia Social à formação de pedagogos (as): o curso de Pedagogia, campus senador Helvídio Nunes de Barros em questão”<sup>3</sup>, a qual objetivou entender como estava ocorrendo o processo de formação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, no qual me formei, e até que ponto essa formação atendia às expectativas dos discentes no tocante à atuação dos pedagogos e pedagogas em espaços de educação social diversos.

A partir da monografia, foi possível concluir, após uma análise dos questionários dos alunos e alunas ingressantes e concluintes, bem como da análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, que havia poucas experiências formativas voltadas à Educação Não Escolar. Porém, os alunos e alunas, que são os principais agentes desse processo, traziam consigo expectativas que geravam conflitos e insatisfações em relação à sua formação, uma vez que muitos não se identificam com o magistério, mas desejavam atuar em espaços não escolares. Esses(as) mesmos(as) alunos(as) não tinham clareza sobre a finalidade da Pedagogia como Ciência da Educação, comprometida em estudar a educação no seu sentido global e não apenas com a educação escolar. Esses discursos nos convidam para uma mudança, que consiste em considerar a Pedagogia Social no processo de formação do(a) pedagogo(a) como um avanço, uma vez que a educação em espaços diversos se constitui como campo de atuação deste profissional.

A partir de minha inserção no mestrado, na linha de pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem, acessei conhecimentos com aprofundamento teórico me permitiu refletir sobre novos desafios para o contexto da didática no que se refere à constituição dos saberes pedagógicos para além do espaço escolar. Participar do projeto de extensão “Oficinas de Pedagogia Social no SCFV”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), contribuiu bastante com minha pesquisa. Esse projeto visou colaborar com a realização de ações formativas para educadores e educadoras sociais e equipes gestoras que atuam no SCFV do município de João Pessoa-PB.

---

<sup>3</sup> Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

A Educação Social acontece em ambientes prioritariamente não escolares vinculados às políticas de Assistência Social. Compreendemos o não escolar não em negação à escola, mas como possibilidade de ampliar as práticas educativas para outros espaços. O conceito de não escolar, como específica Severo (2015), não pode ser reduzido à categoria de educação não formal, considerando a existência dos processos de formalização e de intencionalidade, muito embora estes sejam diferentes dos existentes no âmbito escolar que se pautam em marcos normativo e estratégicos de natureza educativa. Desse modo, defendemos a ressignificação da compreensão da Educação Não Formal para Educação Não Escolar (ENE), possibilitando a visualização de componentes pedagógicos baseados em métodos e estratégias com distintos graus de formalidade, pautados nas políticas específicas de cada atividade.

O SCFV é um programa, no qual ocorrem práticas de Educação Social, caracterizando-se, no âmbito da Política de Assistência Social, como um serviço de Proteção Social Básica (BRASIL, 2009) de caráter educativo. Possui uma dimensão de serviço preventivo e protetivo, tendo como objetivo desenvolver atividades junto aos usuários(as)<sup>4</sup> que estimule a reflexão/ação, criatividade, criticidade e potencialidades por meio de ações coletivas. Objetivando conhecer e garantir seus direitos, o desenvolvimento do convívio familiar, comunitário e a participação social.

Para que fosse possível a realização desta pesquisa, primeiramente traçamos um mapeamento das produções acadêmicas referentes à Educação Social e à Pedagogia Social no contexto de teses e dissertações no Brasil entre os anos de 2008 a 2018. Os dados foram obtidos por meio do levantamento bibliográfico das produções científicas disponibilizadas pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com o intuito de identificar os trabalhos que se relacionavam com a temática, utilizamos inicialmente as seguintes palavras-chaves: “Pedagogia Social no Brasil” e “Educação Social no Brasil”, realizamos a leitura dos títulos, sumários e dos seus respectivos resumos. Analisamos 08 (oito) dissertações e 03 (três) teses que convergem para a discussão sobre a configuração da Pedagogia Social no Brasil. Em síntese, verificamos que, o país avança no processo de consolidação do referencial teórico, na perspectiva da Pedagogia Social e da Educação social, mediante os estudos de pesquisadores como Machado (2011, 2012), Silva

---

<sup>4</sup> No dicionário crítico da PNAS “usuários” são sujeitos políticos, que estão em busca não somente de serviços ofertados, mas de políticas públicas efetivas. (FERNANDES; HELLMANN, 2016, p. 294), embora historicamente esses sujeitos sejam estigmatizados por sua condição subalterna, a expressão “usuário” no documento desmitifica essa situação e resgata a condição de sujeito de direito.

(2011a), Pimenta (2010, 2011), Graciani (2011), Caliman (2010, 2011), Gomes (2011), Souza Neto (2011), Paiva (2011), Souza (2014), Giovane de Souza (2012), entre outros. A seguir, apresentamos uma tabela com esse levantamento.

**Tabela 1** - Distribuição das teses, dissertações e artigos referentes à Educação Social e Pedagogia Social no Brasil

| <b>Palavras-Chave</b>      | <b>Total CAPES</b> | <b>Total BDTD</b> |
|----------------------------|--------------------|-------------------|
| Pedagogia Social no Brasil | 09                 | 06                |
| Educação Social no Brasil  | 05                 | 0                 |
| Total de pesquisas         | 14                 | 06                |

**Fonte:** Elaboração com base nos dados da CAPES e BDTD, 2018.

A Educação Social, conforme mostrou o estudo, é desenvolvida especialmente nos espaços não escolares onde são executadas políticas sociais, a exemplo do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), juntamente com entidades como as Organizações Não Governamentais, associações e centros comunitários sem fins lucrativos de assistência social, que atendem crianças, adolescentes, jovens e idosos(as) em situação de vulnerabilidade social. Assim, a Pedagogia Social tem se configurado como um campo de saberes e métodos que sistematiza os processos educativo-sociais e se preocupa com a formação profissional dos educadores e educadoras que trabalham, prioritariamente, nos espaços não escolares.

Em seguida, realizamos outro levantamento acerca dos trabalhos das produções acadêmicas sobre as práticas educativas no SCFV no Brasil, em consulta ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) e SciELO - Scientific Electronic Library Online. Buscamos verificar a existência de pesquisas que abordassem a temática. Utilizamos as seguintes palavras-chaves: “Educação e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, “Práticas Educativas e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”. Foi analisado o conjunto de trabalhos que mantinham relação com todas as palavras-chaves destacadas. Chegamos ao número de 05 (cinco) pesquisas, entre dissertações de mestrado e artigos publicados entre 2009 a 2018. Foi possível constatar a relevância de práticas artísticas (teatro, dança, capoeira e música) e o lazer no processo de integração e fortalecimento de vínculos nos trabalhos dos seguintes autores: Araújo (2015), Baganha (2015), Brentini (2016), Freitas (2015), Sebenello, Keitel e Kleba (2016). Essas atividades demonstram uma

intencionalidade formativa e devem ser pensadas como estratégia pedagógica. A seguir apresentamos na tabela esse levantamento.

**Tabela 2** - Levantamento acerca dos trabalhos das produções acadêmicas sobre as práticas educativas no SCFV no Brasil

| <b>Palavras-Chave</b>                                                     | <b>Total<br/>CAPES</b> | <b>Total<br/>BDTD</b> | <b>Total<br/>SciELO</b> |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Práticas educativas e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo. | 03                     | 01                    | 00                      |
| Educação e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo.            | 00                     | 00                    | 01                      |
| Total de pesquisas                                                        | 03                     | 01                    | 01                      |

**Fonte:** Elaboração com base nos dados da CAPES e BDTD, SciELO, 2018.

Essa discussão é necessária, pois como mostrou o levantamento, verificamos pouca produção de conhecimento a respeito das práticas educativas dentro do SCFV. Em meio às ausências destacamos a demanda de pesquisar o planejamento em Educação Social no SCFV. Acreditamos que essa investigação é de fundamental importância por fomentar a reflexão sobre ações ou estratégias de planejamento didático dentro do espaço não escolar.

Mesmo sem haver uma formação acadêmica específica no Brasil para atuação em Pedagogia Social, a produção acadêmica aponta que existe intencionalidade nas práticas de educadores e educadoras do SCFV e que, em função disso, as ações que desenvolvem não podem ser classificadas estritamente como não formais apenas por não serem realizadas nas instituições escolares. Acreditamos que existem processos de ensino e aprendizagens nesses espaços, visto que estes acontecem em relações sociais mais amplas, institucionais ou não institucionais, pautados por um leque de elementos que produzem e se produzem na Didática. Acreditamos que é possível pensar a qualidade de uma Educação Social nos espaços articulados pela Política da Assistência Social para além do assistencialismo e minimização de conflitos que esteja centrada na formação de um sujeito engajado social e politicamente.

Isso nos leva a refletir sobre as estratégias didáticas em relação ao fazer pedagógico que também são desenvolvidas pelos educadores(as) que trabalham nos espaços não escolares, especificamente no SCFV, uma vez que acreditamos na importância do saber didático para a qualificação de uma prática educativa que vise a transformação social, entendendo que essa transformação só tem sentido se contribuir para a humanização, ou seja, com a superação da consciência ingênua, para a consciência crítica, isso é possível, por meio do que Freire (1996) denomina de processo educativo de conscientização, no qual o sujeito constrói o seu lugar na sociedade e passa a ter consciência daquilo que o oprime e o desumaniza e se liberta, passando

a refletir sobre sua realidade e as questões que o cercam, visando transformá-las. Freire (1996) destaca que só é possível um indivíduo se tornar humanizado se a educação viabilizar a sua libertação, de modo que essa construção é um processo constante, dada a consciência da incompletude da condição humana. A qualificação das práticas depende de uma teoria pedagógica e de saberes didáticos que direcionem as ações desses educadores e educadoras, para evitar que sejam desempenhadas de maneira assistencialistas, espontâneas e caritativas. Nesse sentido, acreditamos que é necessário desenvolver estudos em torno das estratégias didáticas do trabalho desenvolvido por educadores e educadoras sociais no SCFV.

A partir desses elementos, este trabalho se estrutura com base nas seguintes questões norteadoras: Que significados de Educação Social perpassam a formulação de objetivos do trabalho educativo no SCFV? Que significados de planejamento os(as) educadores(as) sociais do SCFV possuem? Como os(as) educadores(as) sociais desenvolvem o processo de planejamento de suas práticas didáticas? Que recursos e estratégias os(as) educadores(as) costumam utilizar no planejamento didático?

Em face dos questionamentos que apresentam o modo de problematização do objeto desta pesquisa, surgem os objetivos investigativos que orientaram o processo de construção teórica e analítica resultante das etapas de definição do referencial teórico, coleta e análise dos dados necessários para especificá-la.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar os significados e estratégias de planejamento didático realizado pelos educadores e educadoras sociais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) nas cidades de João Pessoa – PB e Porto Alegre – RS. Traçamos os seguintes objetivos específicos: a) Compreender os significados de Educação Social que se expressam no planejamento dos objetivos didáticos; b) Analisar os significados atribuídos pelos(as) educadores(as) sociais sobre o planejamento didático; c) Caracterizar os recursos e estratégias didáticas usadas no planejamento; d) Levantar o percurso de formação dos educadores e educadoras sociais para o desenvolvimento de competências, focalizando o planejamento na ação educativa.

Os objetivos desencadearam a construção de um desenho metodológico com os educadores e educadoras sociais que trabalham no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, e em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa poderá impactar positivamente para o desvelamento de novas formas de planejamento didático em espaços não escolares, possibilitando a reflexão de um marco metodológico que direcione as ações dos(as) educadores(as) sociais de maneira sistemática e

reflexiva. Por conseguinte, acreditamos que a Didática pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagens desenvolvidos na Educação Social.

Nos tópicos a seguir, apresentamos as rotas que estruturam o trabalho.

### **1.1 Navegando pela caracterização metodológica: traçando as rotas da pesquisa**

Comparo o papel do pesquisador e da pesquisadora com o do marinheiro ou marinheira que, antes de navegar, precisa se preparar para não se perder diante da infinidade do mar. Antes de iniciar a pesquisa, devemos planejar todas etapas; as decisões não podem ficar à deriva sem seguir as etapas estabelecidas. Entretanto, é importante deixar claro que, mesmo que o percurso seja bem traçado, em algum momento imprevistos podem acontecer e a flexibilização estratégica do desenho de pesquisa se fará necessária.

Para iniciar a navegação, escolhemos como bússola a abordagem qualitativa que orientará nosso estudo. Conforme Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 41) esse tipo de pesquisa “proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista novo, natural e holístico dos fenômenos, assim como flexibilidade”. Nessa perspectiva, o fenômeno social pesquisado é compreendido em sua totalidade, proporcionando um amplo conhecimento da realidade estudada e a interpretação do pesquisador e pesquisadora também é considerada, pois possibilita uma relação sistemática e ao mesmo tempo dinâmica entre o pesquisador e o objeto.

Quanto ao enfoque, a pesquisa se configura como um estudo exploratório de campo. Esse tipo de pesquisa “é realizada em áreas nas quais há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa” (VERGARA, 2009, p. 42). Dessa maneira, como não há muito conhecimento acumulado acerca do tema, construímos nossas observações a partir das questões norteadoras anteriormente explicitadas. No que diz respeito aos meios de investigação, optamos pela pesquisa de campo, que, também de acordo com Vergara (2009, p.43), é: “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”. Ou seja, as informações sobre o fenômeno são pesquisadas com os próprios participantes e no local onde ocorre o fenômeno.

A seguir, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa que foi respaldado pelo Interacionismo Simbólico.

## 1.2 Interacionismo Simbólico: a epistemologia que nos ancora

Para lidar com os problemas educacionais, a postura meramente interpretativa revela-se algo limitada. É necessário interpretar o outro, conhecer o seu modo de pensar e sentir, mas é igualmente necessário estudar formas de trabalho conjunto que levem a novos horizontes. Em Educação, o investigador não é apenas um espectador do que se passa no terreno da prática educativa, mas também um actor, ao lado de outros actores, na transformação desse terreno e dos próprios participantes. Para isso, torna-se necessária uma relação de outro tipo, baseada no diálogo e na colaboração (PONTE, 2005, p.5).

Neste subtópico, discorreremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa. A perspectiva epistemológica que nos respalda é o Interacionismo Simbólico, ancorado em Mead (1977) e Blumer (1969), consistindo em um aporte teórico-metodológico para as pesquisas que buscam estudar os significados subjetivos atribuídos pelos indivíduos nas suas atividades cotidianas. Nesse sentido, a perspectiva dos sujeitos é tomada como objeto de análise da pesquisa, o sujeito social é visto como um agente crítico capaz de interpretar e construir seu mundo social com base nas suas interações com os outros.

A Pedagogia Social ainda não está constituída formalmente no Brasil como campo de conhecimento, o que contribui para a fragilidade das práticas de Educação social, vez que ainda carecem de um marco teórico-metodológico que contemple não apenas a dimensão didática, mas também a formação dos educadores e educadoras sociais. Dessa forma, investigar como os educadores e educadoras dão significados ao planejamento é de suma importância por nos fornecer pistas para a produção de novos conhecimentos na área da Educação Social. Porquanto assim como nas instituições escolares, o planejamento é fundamental para bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário esse planejamento também nas instituições não escolares porque não se pode apostar em práticas assistemáticas que fragilizem a qualidade das mediações educativas.

Essa epistemologia reforça a importância científica dos significados atribuídos pelos sujeitos, compreendendo que os significados não são frutos de uma atividade cognitiva isolada, e sim construídos por meio das relações sociais e culturais entre os sujeitos. Logo, essas relações são constitutivas do trabalho. Assim, os educadores e educadoras sociais trabalham em instituições sociais, onde desenvolvem cotidianos comuns. Esses cotidianos são cenários nos quais as pessoas vão dialogando, construindo referências, identidade para o que são e para o trabalho que desenvolvem. Questões como: “O que é Educação Social?”, “O que é planejar?”, “Que referencial utilizar? não se dão fora das relações e trocas de conhecimentos. Portanto, com esta pesquisa pretendemos verificar como as relações sociais criam os sentidos para o planejamento.

No Interacionismo Simbólico, parte-se do pressuposto de que os indivíduos podem desenvolver teorias sobre o mundo e suas próprias atividades a partir da vida cotidiana. O pesquisador necessita ter contato direto com os investigados para uma melhor compreensão da realidade estudada. Para tanto, destaca que os indivíduos têm uma certa autonomia sobre a compreensão do mundo social, por isso recusa toda forma de determinismo.

Segundo Sampaio e Santos (2011),

Os indivíduos interpretam, de forma não deliberada, com o auxílio de outros – pessoas com quem convivem em seu cotidiano ou que se situam no passado e cujos relatos lhe chegam por instrumentos de diferentes naturezas narrativas – escritos, relatos, livros, histórias. É no interior de interações concretas que os diferentes sentidos sobre o mundo social são construídos pelas pessoas. (SAMPAIO; SANTOS, 2011, p.94).

O Interacionismo Simbólico tem como ponto de partida empírico os significados subjetivos atribuídos pelos indivíduos nas suas atividades cotidianas, dessa forma, as perspectivas dos sujeitos é tomada como objeto de análise da pesquisa, o sujeito social é visto como um agente crítico capaz de interpretar e construir seu mundo social com base nas suas interações com os outros.

Gadea (2013, p. 247) afirma que o Interacionismo Simbólico tem como base analítica “que os símbolos decorrentes de toda interação social não são universais nem objetivos; que os significados são individuais e subjetivos, no sentido de que é o próprio receptor quem os “outorga” aos símbolos de acordo com a maneira em que os interpreta”. O ser humano é singular por ter a capacidade de atribuir a si mesmo a resposta que espera surgir dos outros. Com base na interpretação da situação ou de suas próprias necessidades as pessoas podem alterar os significados e símbolos que utilizam em ação e interação. Essa perspectiva, supõe que todos os tipos de interações desenvolvem nossa capacidade de pensar, todavia, o pensamento molda o processo de interação e não o contrário.

O interacionismo simbólico baseia-se, em última análise, em três premissas. A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que este lhes oferece. [...] A segunda premissa consiste no fato de que os significados de tais elementos mundanos são provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as outras pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificados) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contato (BLUMER, 1969. p. 2).

Dessa forma, percebemos que os seres humanos não reagem de forma mecânica às situações, mas, estes atuam no mundo que eles definem, isto é, os estímulos recebidos são entendidos como símbolos, e interpretados do ponto de vista de seu conhecimento. Porém, os sujeitos não agem sozinhos, entendem a importância de correlacionar suas ações com as ações dos(as) outros(as). Esse entendimento resgata a ideia que para desenvolvermos uma interpretação crítica, precisamos agir no coletivo e não individualmente. Portanto, os significados não são tomados como uma atividade cognitiva isolado, porém, constroem esse sentido em relação em rede.

“O Interacionismo Simbólico decide não concentrar seus esforços teóricos e de pesquisa sobre noções abstratas como “sistema social” ou “sociedade”, propondo voltar-se para a concretude das relações interindividuais” (SAMPALIO; SANTOS, 2011, p. 93), essa perspectiva aponta que os símbolos não são universais e sim subjetivos e individuais, pois os próprios indivíduos é quem os interpreta. Essa pesquisa quando aplicada no âmbito educacional oportuniza a participação dos sujeitos, onde seus posicionamentos são considerados como essenciais para compreender e até transformar as práticas educativas.

Para Casagrande “a educação também consiste num processo de criação e de transformação de significados mediante a interação comunicativa de seus membros” (CASAGRANDE, 2016, p.393). Assim como a Pedagogia Social, o Interacionismo Simbólico considera a dimensão social inerente ao processo educativo, pois, destaca a interação, da construção coletiva dos significados e a importância dos envolvidos na prática educativa refletir sobre suas próprias ações a fim de alcançarem um processo de ensino e aprendizagem mais criativos, político e desenvolverem uma consciência crítica e social.

O Interacionismo Simbólico tem como âncora o processo interativo social, analisado como um processo formativo, onde o nosso pensamento é expressado, possibilitando às pessoas tomarem medidas sociais e empreendem um processo de influência mútua.

Esse processo interativo da sociedade humana encontra-se característica e predominantemente no nível simbólico; à medida que os homens que agem individual ou coletivamente, ou ainda como agentes de alguma organização, entram em contato uns com os outros, são obrigados a pesar mutuamente suas ações ao formarem as suas próprias. Procedem, desta maneira, através de um processo bilateral em que indicam a outrem como agir e em que interpretam as indicações por estes realizadas (BLUMER, *apud* MORTENSEN, 1969, p.127).

O ser humano se empenha a fim de apreender os significados dos símbolos que o circunda. Isso ocorre, porque ele é um membro de categorias sociais e tem a necessidade de reagir a outras pessoas, ou emitir uma resposta à ação de algum fator sobre sua organização.

Assim ele é um verdadeiro agente, que necessita elaborar uma linha de ação de acordo com os as significâncias dos elementos que verifica. Conforme salienta Coulon (1995), o Interacionismo Simbólico trouxe pela primeira vez para as ciências sociais um lugar teórico para o sujeito social como intérprete do mundo, pondo em prática, com isso, métodos de pesquisa que privilegiam o ponto de vista desses sujeitos.

Portanto, o Interacionismo Simbólico corrobora para valorização do conhecimento de maneira ampla e reforça que esses conhecimentos são construídos por meio das relações sociais, e que os sujeitos têm um processo ativo e crítico nessa construção, não valoriza apenas os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e reconhecidas como provedoras de conhecimento e de ciência, mas ,considera que os conhecimentos podem ser produzidos nas atividades cotidianas dos sujeitos por meio de relações sociais.

#### **1.4 Marcando localização: conhecendo os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos que compõem a nossa pesquisa são os educadores e educadoras sociais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, sendo que 40 (quarenta) são da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba e 26 (vinte e seis) de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. O critério para a escolha desses sujeitos foi o seguinte: trabalham com práticas educativas em espaços não escolares e por participarem dos projetos de extensão “Oficinas de Pedagogia Social no SCFV”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, e por participarem da ação de extensão “Educação Social nos trilhos das adolescências e juventudes” promovida pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Escolhemos especificamente os sujeitos que participam dos projetos desenvolvidos pelo CEPOPES e do GEPPTES pelo fato desses projetos de extensão reunirem em um mesmo espaço um grupo representativo de sujeitos e oferecerem aos educadores(as) que atuam no SCFV experiências e dinâmicas formativas similares que visam corroborar para o desenvolvimento estratégico do trabalho socioeducativo.

As oficinas com os educadores e educadoras que participam dos projetos acontecem em torno do trabalho na Educação Social, bem como da tentativa de superar os desafios apontados pelos mesmos em suas ações cotidianas para o aprimoramento e reflexão crítica das práticas educativas que acontecem no SCFV, tendo como suporte teórico para orientação das oficinas a Pedagogia Social, que fornece base para desenvolvimento científico e pedagógico dessas práticas que acontecem nesses novos cenários. Conforme Machado (*et al*, 2014, p. 16),

“a Pedagogia Social incita uma gama de reflexões que problematizam o sentido da formação e da prática pedagógica, expandindo as dimensões da educação para além do aspecto técnico, instrucional e escolar”.

Notamos que os referenciais da Pedagogia Social se coadunam com as orientações propostas nas normativas (BRASIL, 2009) do SCFV, cujo objetivo é “prevenir e proteger os usuários de risco e violações de direitos por meio do fortalecimento e vínculos familiares (BRASIL, 2009, p. 05).” A Pedagogia Social preocupa-se em assegurar os direitos que esses indivíduos possuem, principalmente, em relação à educação, para deixarem de serem alienados pelas ideologias e pelas políticas que usurpam seus direitos.

Com o objetivo de conhecer os sujeitos desta pesquisa, apresentamos na **Tabela 3**, a seguir, alguns dados e as características socio-ocupacional.

**Tabela 3** - Perfil sócio-ocupacional

|                              | <b>F</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|----------|----------|
| <b>Sexo</b>                  |          |          |
| Masculino                    | 12       | 18,2     |
| Feminino                     | 54       | 81,8     |
| <b>Idade</b>                 |          |          |
| 21-25                        | 10       | 15,2     |
| 26-30                        | 10       | 15,2     |
| 31-35                        | 09       | 13,6     |
| 36-40                        | 10       | 15,2     |
| 40+                          | 23       | 34,8     |
| Não informaram               | 04       | 6,0      |
| <b>Cidade/Estado</b>         |          |          |
| Joao Pessoa/PB               | 36       | 54,6     |
| Cabedelo/PB                  | 01       | 1,5      |
| Porto Alegre/RS              | 22       | 33,4     |
| São Leopoldo/RS              | 03       | 4,5      |
| Sapucaia do Sul/RS           | 01       | 1,5      |
| Novo Hamburgo-RS             | 01       | 1,5      |
| Caxias do Sul/RS             | 01       | 1,5      |
| Não informaram               | 01       | 1,5      |
| <b>Nível de escolaridade</b> |          |          |
| Médio                        | 08       | 12,1     |
| Superior Completo            | 37       | 56,1     |
| Superior em andamento        | 14       | 21,2     |
| Especialização               | 06       | 9,1      |
| Mestrado                     | 01       | 1,5      |

**Cursos mencionados**

|                  |    |      |
|------------------|----|------|
| Pedagogia        | 20 | 30,3 |
| Educação Física  | 03 | 4,5  |
| Serviço Social   | 06 | 9,1  |
| Geografia        | 01 | 1,5  |
| Ciências Sociais | 01 | 1,5  |
| História         | 01 | 1,5  |
| Direito          | 01 | 1,5  |
| Psicologia       | 02 | 3,1  |
| Jornalismo       | 01 | 1,5  |
| Não respondeu    | 30 | 45,5 |

**Função que você exerce**

|                        |    |      |
|------------------------|----|------|
| Educador(a) Social     | 27 | 41   |
| Educador voluntário    | 01 | 1,5  |
| Diretor                | 01 | 1,5  |
| Coordenador/a          | 04 | 6,1  |
| Psicóloga              | 03 | 4,5  |
| Assistente social      | 01 | 1,5  |
| Estagiária             | 02 | 3,0  |
| Bolsista               | 01 | 1,5  |
| Orientadora Social     | 07 | 10,7 |
| Técnica de Referência  | 08 | 12,1 |
| Pedagoga               | 01 | 1,5  |
| Facilitador de oficina | 04 | 6,1  |
| Enfermeira             | 01 | 1,5  |
| Agente socioeducador   | 01 | 1,5  |
| Professor              | 01 | 1,5  |
| Não respondeu          | 03 | 4,5  |

**Tempo em serviço**

|     |    |      |
|-----|----|------|
| -1  | 06 | 9,1  |
| 1-3 | 27 | 40,9 |
| 4-6 | 16 | 24,2 |
| 7-9 | 10 | 15,2 |
| 10+ | 07 | 10,6 |

---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários dos participantes da pesquisa, 2018.

Diante do exposto, no total, participaram da pesquisa 12 homens e 54 mulheres participantes. A faixa etária situa-se entre 21 anos e 40 anos, sendo que a maioria tem mais de 40 anos de idade. No que tange ao nível de escolaridade, a maioria, ou seja, 37 (trinta e sete) dos educadores e educadoras que trabalham no SCFV, possui curso superior e 14 estão em formação nesse nível de ensino, dos quais 30 (trinta) não especificarem o curso, talvez isso aconteceu por acharem ser opcional acrescentar essa informação ou não, devido ao formato da

questão como percebemos no instrumento de pesquisa que está no apêndice A, 20 (vinte) citaram o curso de Pedagogia, 6 (seis) de Serviço Social, 3(três) de Educação Física , 1( um) Geografia ,1 (um) Ciências Sociais, 1(um) História , 1 (um) Direito, 2 (dois) Psicologia e 1 um Jornalismo.

Sobre a questão da formação, chamamos atenção, para as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que preconiza a inclusão dos espaços não escolares para a atuação em especial do(a) pedagogo(a), mas não está clara, nesse texto, a maneira como este profissional vai ser formado e os princípios de atuação nesses diferentes espaços. As Diretrizes determinam que o currículo do curso de Pedagogia deve incorporar saberes e experiências para formação do(a) pedagogo(a) apto a atuar em espaços de educação não escolar.

Apesar da maioria dos pesquisados e pesquisadas possuir curso superior, não significa que faça uma reflexão crítica de suas ações, porque depende muito das experiências formativas de cada profissional, não é objetivo desse estudo discutir sobre formação ou identidade do educador e educadora social, porém, é importante salientar que a mediação que perpassa as práticas de Educação Social necessita de uma reflexão didática e de um bom planejamento para construção de novos saberes e para garantir uma mudança que gere realmente uma formação crítica e social.

Sobre os espaços de atuações dos pesquisados e pesquisadas, tanto em João Pessoa-PB quanto de Porto Alegre-RS, a maioria trabalha nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Sistemas socioeducativo, Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo. Conforme, dispõe as normativas (BRASIL, 2009, p.13) todos os serviços socioassistenciais devem ser referenciados ao CRAS. Nesses diferentes espaços, perpassam práticas de Educação Social que objetivam, principalmente, a formação em direitos humanos. Diante de tal complexidade e abrangência, é necessário olhar para o planejamento didático das práticas educativas para que os próprios educadores e educadoras consigam refletir sobre como ocorre esse processo e qual a importância dele para a promoção da aprendizagem dos(as) usuários(as).

Para situar geograficamente os participantes de Porto Alegre. Percebemos que a maioria dos 20 (vinte) participantes moram na capital do Rio Grande do Sul (Porto Alegre); o restante na região metropolitana, sendo 03 (três) de São Leopoldo-RS, 01 (um) de Sapucaia do Sul-RS, 01(um) de Novo Hamburgo-RS e em 01(um) de Caxias do Sul-RS, a cidade mais importante da Serra Gaúcha e a segunda mais populosa, superada apenas pela capital.

Em relação ao tempo em serviço, 27 (vinte e sete) educadores e educadoras estão há pouco tempo em serviço entre 01 a 03 anos, e 50% têm mais de 04 anos de serviço, sendo que no máximo 07 atuam a mais de 10 anos.

Do total de participantes, 36 (trinta e seis) moram em João Pessoa-PB e 01 (um) em Cabedelo-PB, 22 (vinte e dois) moram em Porto Alegre-RS, 03 (três) em São Leopoldo-RS, 01 (um) em Sapucaia do Sul-RS, 01 (um) em Novo Hamburgo-RS, 01 (um) em Caxias do Sul-RS.

Quanto a função, verificamos que os educadores e educadoras que trabalham com as crianças, adolescentes e idosos no SCFV autodenominam sua a função como: educadores(as) sociais, educador voluntário, orientador social, Técnica de Referência, agente socioeducador, professor, pedagoga, bolsista e estagiária. A equipe gestora do SCFV é composta por: Diretor, Coordenador/a, Enfermeira, Psicóloga, Assistente social. Essa variedade de nomenclatura demonstra que embora exista um cargo, o educador e educadora social não possui uma identidade profissional formada e fixa. Sabemos que a formação para a Educação Social no Brasil ainda está em debate, sendo que os profissionais que atuam com essas práticas, aprendem através de experiências adquiridas das diferentes áreas, como da Pedagogia, Serviço Social, Educação Física.

Em relação aos educadores e educadoras que trabalham com as crianças, adolescentes e idosos do SCFV em João Pessoa-PB e em Porto Alegre-RS a maioria é prestadora de serviço, salvo uma educadora que atua no sistema socioeducativo que é servidora pública. Dessa forma, observamos que isso acaba reduzindo o tempo de atuação, uma vez que dependendo da necessidade podem ser remanejados para assumir outros cargos ou terminando o mandato do representante político o contrato pode ser desfeito. De acordo com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social de 2006 (NOB/RH Suas) os órgãos gestores dos serviços socioassistenciais deve manter uma equipe de trabalho com profissionais academicamente qualificados, por profissões regulamentadas por lei e por meio de concurso público, porém na prática como mostra os pesquisados e pesquisados, prevalece os serviços prestados.

### **1.5 Ancorando: selecionando os instrumentos de coleta de dados**

A pesquisa empírica foi sistematizada pela coleta e produção de dados por meio de dois instrumentos: o uso de questionário e da técnica do Grupo Focal. Na primeira etapa foi aplicado questionário estruturado com os sujeitos envolvidos na pesquisa a partir das informações coletadas, traçamos informações sobre o perfil socio-ocupacional dos sujeitos das pesquisas como descrito na tabela abaixo. Esse instrumento possibilitou caracterizar o grupo de

participantes, uma vez que “a informação obtida por meio do questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, nível de escolaridade, preferência política etc.” (RICHARDSON, 1999, p.189).

O questionário foi aplicado na penúltima oficina, no dia 30 de novembro de 2018, promovida pelo projeto de extensão “Oficinas de Pedagogia Social no SCFV”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), na Universidade Federal da Paraíba. A coleta durou cerca de 3 horas, sem maiores dificuldades para recebermos os questionários, já que o professor e a professora coordenadora cederam o primeiro horário da oficina para a aplicação dos mesmos. Richardson (1999, p.196) menciona que, no contato direto, o pesquisador tem o privilégio de explicar e discutir sobre os objetivos da pesquisa e do questionário, respondendo as dúvidas que os participantes tenham em certas perguntas, o que representa um elemento de busca eficiente pelo fato de colher um número amplo de informações e opiniões diferenciadas sobre o mesmo assunto.

Optamos pelo uso de questionários pela facilidade de acessar os sujeitos e por ser um instrumento que possibilita, segundo Gil, “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas” (2010, p.121) e por ser coerente com a epistemologia do Interacionismo Simbólico. Sendo assim, foram apresentadas questões objetivas e outras que se pautavam na subjetividade dos pesquisados e pesquisadas, visto que esta epistemologia propõe um instrumento de pesquisa que privilegia o ponto de vista desses sujeitos. Assim, o processo de elaboração das questões exige particular atenção, já que as repostas estão condicionadas às perguntas, uma vez que estas devem apresentar uma linguagem clara, concreta e precisa, para não confundir o(a) participante no momento de responder as perguntas.

Com relação aos questionários aplicados com os educadores e educadoras de Porto Alegre, contamos com a colaboração da professora e coordenadora da ação de extensão “Educação Social nos trilhos das adolescências e juventudes”, Doutora Karine dos Santos, promovida pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apresentamos, orientações prévias à professora sobre a pesquisa e o instrumento de produção de dados. Portanto, o questionário foi aplicado no dia 22 de novembro de 2018. Essa parceria, foi de fundamental importância para acessar os sujeitos pesquisados.

Após a aplicação dos questionários e análise dos dados, decidimos utilizar a técnica de Grupo Focal, cuja opção ocorreu mediante a necessidade em aprofundar algumas questões que não foram detalhadas no questionário. Segundo Gatti (2005, p. 11) “A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma questão, permite

também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. Essa técnica, permite o diálogo entre os participantes, no qual, o investigador tem um papel de moderador, não deve interferir no pensamento do grupo, seu papel é envolver todos os participantes e não permitir que as discussões fugam dos objetivos.

Conforme Flick (2004) Grupo Focal é um tipo de entrevista com um número pequeno, entre 06 a 08 pessoas, no qual se discute sobre um tópico específico. Dessa maneira, seguimos essa orientação para a delimitação da amostra, sendo que a discussão ocorreu em torno dos seguintes tópicos: a) questões humanas e sociais do trabalho que desenvolvem; b) se o planejamento realizado é bem-sucedido; c) as dificuldades que envolvem o planejamento.

Para compor o grupo focal, fizemos o convite aos educadores e educadoras que participam do ciclo “Oficinas de Pedagogia Social no SCFV” e que também responderam o questionário estruturado. Desse modo, foram apresentados os objetivos da pesquisa e logo os educadores e educadoras se dispuseram participar. Selecionamos esses participantes das oficinas devido ao fácil acesso e seu perfil variado. Segundo Flick (2004) um grupo heterogêneo é importante porque amplia a discussão com ponto de vista diferente o que permite uma riqueza de dados. A data e o local foram acordados entre a pesquisadora e os participantes, para o dia 11 de outubro de 2019, na Universidade Federal da Paraíba.

Nesse sentido, o grupo ficou organizado por 08 (oito) sujeitos, sendo 02 (dois) sujeitos do sexo masculino e 06 (seis) do sexo feminino. Os(as) educadores(as) trabalham com coletivos variados atendendo: crianças, adolescentes, jovens e idosos e atuam em CRAS diferentes.

O local para realização do Grupo Focal foi organizado com cadeiras formando um semicírculo para melhor visualização e interação dos participantes como mostra a imagem abaixo. O diálogo durou 1 hora. As informações foram registradas pelo gravador de voz no *smartphone* da pesquisadora, para posterior transcrição e análise. Foi uma experiência positiva e os participantes interagiram bastante, conforme observa-se na **Imagem 2**, a seguir.

**Imagem 2 - Grupo Focal**



**Fonte:** arquivo pessoal da autora, 2019.

É relevante informar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, sob o número 3.191.518. A participação dos sujeitos e a análise dos dados foram pautadas nos princípios da ética na pesquisa envolvendo seres humanos, formalizados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Antes da aplicação dos questionários e do grupo focal, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, para fins de cumprimento do protocolo ético.

Entendemos que a ética é inerente a prática educativa (FREIRE, 1997), sendo assim, essa dimensão percorre todo o trabalho, não se traduz apenas num ato burocrático de encaminhamento ao Comitê de Ética, mas é muito mais ampla, envolve o cuidado com os dados, com os(as) participantes da pesquisa e com a própria responsabilidade social e política da pesquisadora.

Ao longo do texto, os participantes da pesquisa serão identificados pelos seguintes códigos: Pesquisado e Pesquisada PA (Porto Alegre) e Pesquisado e Pesquisada JP (João Pessoa) acompanhado de uma numeração dada a cada participante para os participantes que responderam ao questionário estruturado. Já os participantes do Grupo Focal serão identificados como Pesquisado e Pesquisada JP (João Pessoa) acompanhado das letras do alfabeto. Assim, preservamos a identidade pessoal dos sujeitos e, ao mesmo tempo, facilita a identificação deles.

### **1.6 Procedimento de análise: avistando horizonte de informações**

Para apreciação dos dados produzidos através do questionário e do grupo focal, optamos pela Análise Categorical de Conteúdo. Essa escolha se deu pela relação e coerência desse método com a pesquisa qualitativa e com o Interacionismo Simbólico, epistemologia que orienta nossa pesquisa.

Bardin (2011) explica que esta técnica visa trabalhar com as unidades de textos, formando categorias temáticas que nos ajudam a explorar e explicar melhor o texto resultante da transcrição dos questionários confrontando o corpus do texto com os objetivos da pesquisa e, posteriormente, analisá-lo com base no referencial teórico construído no trabalho. Como a autora descreve, essa análise ocorre por meio de três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação." (BARDIN, 2011, p. 121).

Na pré-análise ocorre a seleção e organização do material, por meio da leitura flutuante das respostas dos questionários e dos dados do Grupo Focal, ou seja, o documento selecionado deve estar coerente e conter as informações correspondentes ao objetivo que fomenta a pesquisa. Por isso, como critério de escolha dos documentos escolhemos a regra da homogeneidade e da pertinência. A regra da homogeneidade é “sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (BARDIN, 2011, p.124). Dessa maneira, o questionário estruturado foi aplicado a dois grupos de educadores e educadoras que trabalham no SCFV em João Pessoa-PB e em Porto Alegre-RS. Já a regra da pertinência é indispensável, pois o documento escolhido, no nosso caso o questionário, deve estar coerente com os objetivos e será por meios das informações nele contidas que refletiremos sobre as problemáticas suscitadas nesta pesquisa.

A segunda fase será de exploração do material. É a fase mais demorada e exaustiva, incidindo em operações de codificação, decomposição ou enumeração. Na terceira fase, os resultados obtidos são interpretados e traduzidos por meio de inferências, operações estatísticas e expresso em quadros, diagramas, figuras e modelos fornecendo as informações obtidas a propósito dos objetivos previstos ou por meio de descobertas inesperadas. Desse modo, essas etapas são indissociáveis para construção das categorias temáticas, nas quais são agrupados em torno de um mesmo eixo, as análises, as informações e as ideias convergentes. Conforme explica Bardin:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por

condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto (BARDIN, 2011, p. 147).

É importante entendermos que esse método pode ser aplicado tanto para a pesquisa qualitativa quanto para a quantitativa. Embora de maneira diferente, ambas exigem do pesquisador conhecimentos conceituais das teorias para analisar os conteúdos que estariam nutrindo as mensagens. A análise de conteúdo é de suma importância porque ela direcionará a pesquisa, momento onde as informações adquiridas pelo pesquisador podem entrar em conflito, ou em consenso com os dados bibliográficos dos autores. Bardin relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também as imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (BARDIN, 2011, p. 35).

A aplicação desse modelo de análise na pesquisa é ampla, pois as comunicações entre as pessoas são diversificadas. Segundo Pérez Serrano (2011), ao designar a categoria chegamos à parte mais decisiva da análise de conteúdo. "Esse momento do processo de pesquisa é geralmente o mais completo e no qual a criatividade do pesquisador é colocada à prova. A categorização refere-se aos valores que a variável estudada pode adotar através da análise de conteúdo" (PÉREZ SERRANO, 2011, p.149)<sup>5</sup>. É a etapa em que o pesquisador ou a pesquisadora coloca às variáveis que se relacionam no mesmo eixo ou na mesma categoria, não se tratando de uma escolha ou juízo pessoal em relação às variáveis extraídas, mas como parte de um exercício lógico.

Sobre isso, Bardin (2011, p.148) distingue o que ela denomina de categorias boas das categorias más. As categorias boas possuem as seguintes qualidades: a exclusão mútua (os elementos convergentes devem ficar juntos e não podem existir em mais de uma divisão); a homogeneidade (as informações similares são organizadas no mesmo conjunto, diferentes níveis de análises devem ser separadas e agrupadas em análises sucessivas); a pertinência diz respeito a categoria que deve ser coerente com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico estabelecido; a objetividade e a fidelidade, o pesquisador deve ser objetivo e imparcial nas análises, deve estabelecer as variáveis todas da mesma forma, assim como os índices que

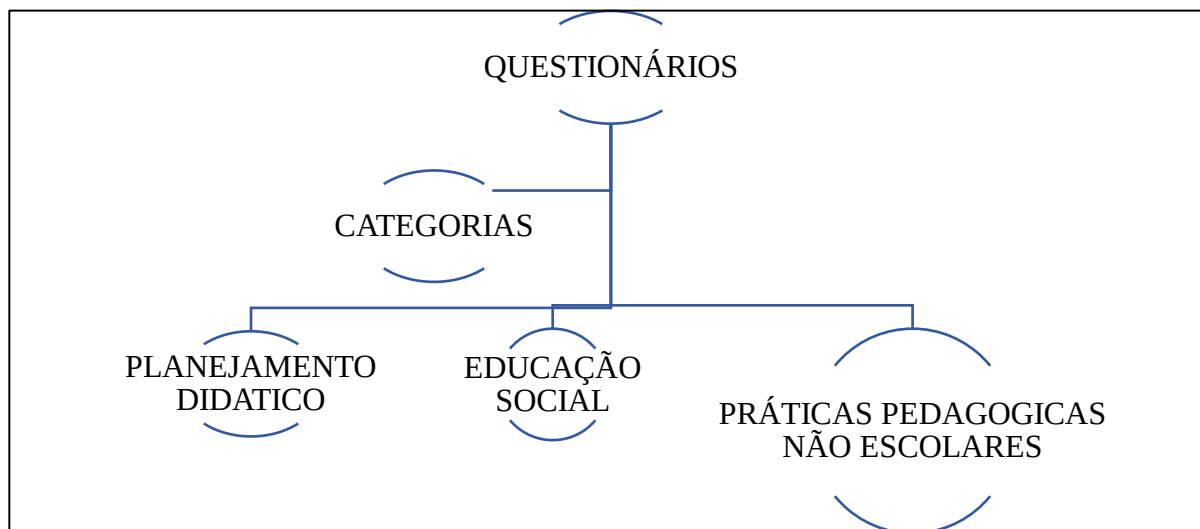
---

<sup>5</sup> “este momento del proceso de la investigación suele ser el más completo y en el que se pone a prueba la creatividad del investigador. La categorización hace referencia a los valores que la variable estudiada puede adoptar a través del análisis de contenido” (PÉREZ SERRANO, 2011, p.149).

definem a acolhida de um elemento numa mesma categoria e, por último, a produtividade que é o resultado positivo, inovador, as hipóteses, inferências que o pesquisador espera do conjunto das categorias.

Para uma melhor compreensão, apresentamos o organograma com as categorias temáticas que fundamentaram nossos questionários aplicado junto aos educadores e educadoras que trabalham no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo.

**Organograma 1** - categoria dos questionários



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Dessa forma, as categorias temáticas (planejamento didático; educação social, práticas pedagógicas não escolares) irão nos ajudar no momento de recorte das respostas presente nos questionários. Para Bardin (2011), os elementos de significação são detectados nos discursos e classificados em categorias. A autora, chama atenção, também, para a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que estão presentes desde a pré-análise (primeira etapa da pesquisa), no texto contém índices que serão manifestos após a análise do texto.

o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros. (BARDIN, 2011, p.130)

Analisamos os questionários e o grupo focal qualitativamente, por isso o índice é indispensável porque é mais importante a relevância da interpretação do tema presente nas respostas do que a frequência ou repetição do tema. Assim, escolhemos o índice, em seguida segue a formação de indicadores pertinentes e seguro que fornecem base para nossas categorias.

No subtópico a seguir, iremos conhecer os tripulantes que compõem a nossa pesquisa, sendo estes, fundamentais por compor e dá rumo a nossa embarcação(pesquisa).

### **1.7 Organização estrutural do texto**

O texto segue uma estrutura que se organiza em seis capítulos. Cada capítulo envolve aspectos da investigação que se relacionam, visando, tornar o texto mais organizado para melhor situar ao leitor com relação ao trajeto percorrido na pesquisa.

No primeiro capítulo, são apresentadas as considerações preliminares que situam o objeto de estudo, bem como a problematização que gira em torno de investigar os significados e estratégias de planejamento didático desenvolvidos na Educação Social, os objetivos investigativos e a configuração metodológica.

O segundo capítulo visa discutir a Didática e a Educação Social no contexto brasileiro e destacar possíveis relações teórico-metodológicas, uma vez que, historicamente, a didática nasce no contexto escolar, o que não significa uma inviabilidade do diálogo com mediações ocorridas em outros espaços educativos. Pelo contrário, pode contribuir para as melhorias das intervenções socioeducativos desenvolvidos nas práticas de educação social.

Assim como o segundo capítulo, o terceiro e o quarto também seguiram um viés de apresentação e discussão de fundamentos teóricos da pesquisa, com olhares para o planejamento didático problematizado no âmbito da Educação Social e para a reflexão da Política da Assistência Social como um lugar de práticas educativas.

O quinto capítulo relata as análises com base nos dados do questionário estruturado e do Grupo Focal.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos os resultados que obtivemos no percurso navegado.

## **CAPÍTULO 2**

### **DIALOGANDO COM OUTROS NAVEGADORES: DIDÁTICA E EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

A Didática tem seus pés no chão dos territórios em que as práticas ocorrem e suas mãos dadas aos sujeitos das práticas (SEVERO, 2018, p.252).

No Brasil, a Educação Social se destaca pelo reconhecimento e defesa dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes, e por estar subsidiada pelas políticas de Assistência Social. Dessa forma, as intervenções desta área acontecem em espaços educativos diversos que são alvos dos serviços das políticas de Assistência Social. Argumentamos que é necessária uma didática que conduza a prática pedagógica da Educação Social para a promoção da reflexão/ação que proporcionem uma efetiva mediação dos processos de ensino e aprendizagens nos envolvidos e envolvidas.

Esse capítulo explicita as construções conceituais da Didática e da Educação Social, enveredando nos elementos históricos que as envolvem e apontando uma possível relação entre elas.

#### **2.1 Os sentidos da e para a Didática em Educação Social**

A Didática nasce, historicamente, vinculada à educação escolar, mas isso não significa que a escola seja o único espaço de formação e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que a Didática pode abarcar os processos socioeducativos preconizados pela Educação Social para que realmente promovam uma educação crítica e emancipatória. Todavia, antes de aprofundarmos essa temática, procuramos analisar as discussões que giram em torno da Didática. Apesar de ser um campo de conhecimento legitimado, os conceitos que a estruturam e a polissemia que caracteriza seu objeto de estudo estão em constante debate no Brasil.

Conforme Franco (2010), um dos motivos para isso se dá porque os(as) educadores (as) brasileiros não visualizam a Didática vinculada a uma teoria pedagógica que fundamente e dê sentido à organicidade Didática nas suas práticas educativas. Os(as) educadores(as) se apegaram apenas aos aspectos normativos e prescritivos da Didática, esquecendo, inclusive,

que Comenius quando pensou na Didática, no século XVII, não focou apenas numa teoria de organização de ensino, mas, pensou no ensino como um processo formativo do sujeito.

A autora sublinha que, em Comenius, o ensino era visto como um processo de formação correspondente a uma concepção de mundo e não apenas como transmissão de informações. Comenius vincula a Didática Magna a uma teoria pedagógica, embora, naquele contexto, essa teoria fosse mais pragmática. Notamos que “a Didática, quando se afasta das teorias pedagógicas que devem sustentá-la, ela se torna quase que inócua para a produção de processos de aprendizagem” (FRANCO, 2014, p. 2). A Didática acaba sendo superficializada para servir apenas à dimensão normativa do ensino, e acabando por ser considerada dispensável nos cursos de formação e processos de prática.

Libâneo (2010) destaca a necessidade de retomar o sentido essencial do campo teórico e profissional da Didática como sendo indispensável para a formação de profissionais da educação e para promover a atividade de aprendizagem dos educandos e educandas, pois se observa que ela vai para onde as reflexões políticas, os debates ideológicos e as teorias sociológicas a levam, podendo deixar secundarizada a preocupação com as dinâmicas do cotidiano educativo e com o trabalho dos educadores e educadoras.

Pimenta (2010) aponta um movimento de crítica ao campo disciplinar teórico e prático da Didática, sendo este considerado fragmentado e até mesmo dispensável por não dialogar com a realidade educativa. Critica-se que a disciplina de Didática não está contribuindo satisfatoriamente com a formação dos(as) educadores(as), mas, percebemos uma tentativa de silenciar a Didática, principalmente, por parte dos movimentos da ideologia neoliberal da redução do saber docente a utilização de técnicas e aplicação de programas elaborados pelo mercado educacional.

Apesar de todas essas críticas contrárias ao campo da Didática, esta tem resistido e isso se reflete na produção dos conhecimentos que os educadores e educadoras têm levado a cabo em suas práxis pedagógicas. Pimenta (2010) reforça o Manifesto em favor da Didática crítica que, em diálogo com outras áreas, emana perspectivas de emancipação humana, ou seja, provoca mudanças de pensamento e das práticas para a formação de um sujeito que se reconhece histórico e inacabado. É importante destacar o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), evento científico brasileiro, que reúne pesquisadores e pesquisadoras para o fortalecimento das discussões desse campo de estudo.

Libâneo (2012) defende o papel da Didática para a formação humana e salienta que esta,

Tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as

condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas (LIBÂNEO, 2012, p.39).

Percebemos que a Didática fornece um corpo de conhecimentos indispensável para a tomada de decisão, formação crítica, social e política, objetivando melhorar o aprendizado dos educandos e educandas. Dessa forma, esse campo não pode ser abdicado do processo educativo nem podemos desconsiderar as especificidades desse objeto, pois a Didática desenvolve um importante papel intencional formativo em relação ao seu campo de conhecimento, a formação do educador e educadora como sujeito de decisões e do educando e educanda como sujeito de aprendizagens.

Franco (2010) contribui para essa discussão ao entender a Didática como a teoria da formação, que deve permanecer integrada aos pressupostos teóricos da Pedagogia, porque os conhecimentos didáticos são produzidos a partir da teoria pedagógica, ou seja, da Pedagogia, entendida por essa autora, por Severo (2015), por Pimenta (2011) e por Libâneo (2002; 2005) como a Ciência da Educação. Esses(as) autores e autoras também problematizam os limites da concepção da docência como base formativa nos currículos dos Cursos de Pedagogia, compreendendo que a docência é apenas um de suas práticas e que a Pedagogia, portanto, não pode ser reduzida a esta. Ou seja, a docência subordina-se a Pedagogia e não o contrário. Além disso, não podemos limitar a prática educativa apenas as ações que acontecem no sistema escolar, nem limitar a didática à sala de aula, pois o ato de aprender e ensinar acontece em vários lugares, que também produzem influências formativas sobre os sujeitos. Portanto, a Didática é muito mais que uma teoria do ensino, é na verdade uma teoria da formação capaz de refletir sobre o ensino a fim de promover um processo de aprendizado/formação emancipatório e transformador.

Há um consenso entre os principais pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as), a exemplo de Pimenta (2010), Libâneo (2010,2012), Candau (2012) e Franco (2010,2014), ao considerarem que o ensino e aprendizagem são objetos de investigação da Didática. O ensino é o eixo principal do trabalho dos(as) educadores e educadoras e tem como principal finalidade desenvolver aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos. Por isso é importante refletirmos sobre qual o significado de ensino. Para Pimenta (2010) o ensino é entendido como uma prática social e não como ato puramente instrumental, uma vez que deve se constituir de modo reflexivo, visando o desenvolvimento humano, ou seja, desafia as práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades das práticas interdisciplinares e multidisciplinares que podem acontecer no espaço escolar ou em diferentes contextos educativos.

Para Candau (2012), o ensino é multidimensional porque está situado no contexto político, social e cultural de uma determinada época. Essa autora, destaca a importância da dimensão política da Didática, já que não está isolada em si mesma e dialoga com a realidade social e pedagógica. Igualmente, não pode ser reduzida apenas a dimensão instrumental e nem excluir essa dimensão, porque a dimensão técnica sistematiza intencionalmente as práticas educativas, visando melhorar a aprendizagem. O desafio seria trabalhar a Didática de maneira multidimensional considerando as dimensões humana, técnica, política inerentes à prática pedagógica.

A partir dessas reflexões é possível entender que a Didática é o conhecimento/ação que organiza, do ponto de vista estratégico, as práticas educativas, visando promover e melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, é o campo da Didática que busca refletir sobre como os objetivos das práticas educativas são transformados em estratégias de ação. Como já destacado anteriormente, isso, só se torna possível se a Didática dialogar com uma teoria da Pedagogia.

O ensino deve ser compreendido como uma estratégia de mediação pedagógica e tem como finalidade contribuir para a formação social dos sujeitos, sendo assim, não pode ser desvinculado das finalidades sociais, caso contrário, perde seu caráter crítico e sua relação com o processo educacional. Pimenta (2010) explica que ensino é considerado como uma prática social intencional, conduzido por uma ação teórica consciente, tendo como finalidade exercer uma transformação nos seus envolvidos(as). Se o ensino se voltar apenas para os aspectos técnicos fica inócuo, serve apenas para operacionalização da aprendizagem em um marco instrumental e pragmatista. Damis (1990, p.23) reforça esse pensamento quando aponta que “a didática pode contribuir para a transformação da prática pedagógica da escola à medida que desenvolver uma compreensão articulada entre seu conteúdo de ensino e a prática social, enquanto pressuposto e finalidade da educação”. Compreendemos que esse papel da Didática não se restringe somente da escola, porque o processo de ensino e aprendizagem acontece em relações sociais mais amplas institucionais ou não institucionais, nesses cenários também se produzem didática.

## **2.2 Horizontes possíveis da Educação Social**

Diferente da Didática que nasce vinculada ao contexto escolar, a Educação Social, no Brasil, surge através de ações socioeducativas com iniciativas de trabalho com crianças e adolescentes pobres, em condições de abandono, violência, visando a superação dessas circunstâncias e a garantia de seus direitos sociais (MACHADO, 2010), tendo como objetivo “contribuir para a integração social do indivíduo estimulando a capacidade crítica, para que

consiga melhorar e transformar o meio social em que vive” (CASTELEIRO, 2008, p.5). Essa educação acontece em espaços educativos diversos e é subsidiada pelas políticas de Assistência Social.

Dessa forma, acreditamos que toda educação deveria ser social, já que não pode ser limitada apenas a um período da nossa vida, ela não se fecha quando saímos da escola. Pelo contrário, ela nos acompanha ao longo da vida. Observamos que a socialização do indivíduo acontece em lugares diversificados e não apenas dentro da escola, desse modo a educação social acompanha o indivíduo até seu último ciclo de vida. Todavia, é importante esclarecer que não existe apenas uma única maneira de entender a Educação Social. Para Steven Casteleiro (2008), a Educação Social na atualidade é resultado de políticas sociais e é marcada por contextos específicos em cada país, por isso a sua compreensão também pode ser ampla e diversificada.

Pérez Serrano (2012) explica que a Educação Social formalmente estruturada é um fenômeno recente e tem suas primeiras manifestações sistemáticas por meio das experiências de Hermann Nöhl, no final da Primeira Guerra Mundial. Segundo Ortega,

[...] as pessoas se educavam enquanto viviam na polis e ao longo da vida, em família, nas ruas, nas praças, nas assembleias, nas palestras, na casa dos professores da língua, na Academia, no teatro, em aulas particulares com os sofistas que passavam pela cidade (ORTEGA, 1999, p.13-14).

A Educação Social ainda segue esse trajeto, acontecendo, principalmente, em ambientes educativos não escolares, não em negação a escola, mas ampliando as práticas educativas para outros espaços, oportunizando crianças, adolescentes e idosos(as) que estão em condição de vulnerabilidade social a usufruírem do direito à educação vinculada a diferentes contextos e circunstâncias comunitárias e socializadoras, intencionando uma formação crítica e integral.

Parcerisa (2002, p. 34-35) destaca algumas das características da Educação Social: a) é entendida como o que, tradicionalmente, se classifica como educação não formal (não no sentido de não ter intencionalidade nos processos de ensino e aprendizagem), mas, porque acontece nos espaços não escolares; b) atende crianças, adolescentes e idosos em condição de conflito, risco e vulnerabilidade social; b) a intervenção socioeducativa<sup>6</sup> pode se dar numa dimensão preventiva e assistencialista, mas objetivando a autonomia e desenvolvimento de uma consciência crítica e social c) as intervenções sociais devem possibilitar conhecimentos para superação da marginalidade. Todas essas peculiaridades reforçam a importância de uma intervenção didática, visando sempre melhorar os processos de ensino e aprendizagem inerente a essas características.

---

<sup>6</sup> Intervenção socioeducativa é usada ao longo do texto para se referir ao processo de mediação pedagógica.

No Brasil, a Educação Social está associada a Política de Assistência Social, ou seja, nos espaços formalizados por essa política, cuja característica principal é reforçar a proteção social por meio de serviços específicos para atender aos diferentes coletivos em situações de vulnerabilidade social e risco social (BRASIL, 2014) como detalhará o capítulo III. As práticas educativas desenvolvidas nesses espaços socioassistenciais podem ser consideradas como manifestação da Educação Social e precisam ser investigadas e valorizadas, de modo que seu caráter formativo seja problematizado quanto às possibilidades de promoção da transformação social e emancipação<sup>7</sup> dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a Educação Social necessita de uma teoria pedagógica que oriente e sistematize os processos educativos sociais a fim de despertar uma transformação crítica no indivíduo. Para tanto, é fundamental a contribuição da Pedagogia Social, campo de conhecimento fornecedor de bases teóricas para a Educação Social que busca compreender os processos educativos nas relações sociais, através de práticas coletivas nas quais os sujeitos são integrados ou reintegrados dentro da sociedade, e estimulados ao uso de uma capacidade crítica a fim de melhorar e transformar a sua realidade.

A Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, e as suas origens e desenvolvimento histórico só podem compreender-se a partir desta perspectiva. Na sua configuração, as necessidades práticas sempre apontaram o caminho da reflexão teórica, o que marcou a identidade da pedagogia social como disciplina científica e da Educação Social como espaço de intervenção prática (DIAZ, 2006, p.1).

O autor destaca que a Pedagogia Social se refere a teoria pedagógica e a Educação Social a ação efetuada junto a indivíduos e grupos guiada por um sentido socializador que visa contribuir com o desenvolvimento físico, intelectual e social de qualquer pessoa, proporcionando a integração social para melhorar a sua condição e o meio social em que vive.

É importante destacar a contribuição de Paulo Freire, considerado a matriz da Educação Popular<sup>8</sup> no Brasil. Em 1960, os movimentos de Educação Popular começaram a se fortalecer e passaram a ser direcionados pela sociedade civil, que lutava pela conscientização política da população. Vários grupos se espalharam no Brasil, dentre estes, destacamos em especial o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, liderado por Paulo Freire, onde se destacou especialmente devido ao seu método de alfabetização que ficou conhecido em vários países do mundo.

---

<sup>7</sup> A emancipação para Freire é a condição do homem se libertar de toda opressão e dominação de classe.

<sup>8</sup> Segundo Freire (1994, p. 158), a Educação Popular é “[...] a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética”.

A Educação Social demanda que ofereçam experiências educativas emancipadoras, bem como ações formativas para contribuir com o desenvolvimento individual dos educandos e educandas. Refletir sobre essas práticas é indispensável para se discutir sobre as políticas sociais e a formação dos profissionais que trabalham com a Educação Social. Esses profissionais trabalham com um público peculiar em situações conflituosas, de risco e de exclusão. Porém, é preciso reconhecer que nem toda prática educativa desenvolvida no âmbito das Políticas de Assistência Social é orientada pela perspectiva emancipatória e reconhece o sujeito usuário dos serviços socioassistencial em sua condição de possuidor de direitos. Portanto, é fundamental indagar se o discurso da superação da vulnerabilidade se fundamenta em uma crítica propositiva em torno da transformação das desigualdades sociais que oprimem os sujeitos ou se se refere à responsabilização do sujeito que despolitiza o enfoque sobre suas condições de vida como produção social.

Entendemos que envolver os sujeitos no processo educativo não é uma tarefa fácil, provocá-los a superar essas vulnerabilidades é um desafio, até porque estas, estão vinculadas aos aspectos sociais, econômicos e culturais do grupo ou da pessoa. Para potencializar a capacidade de superar as características que vulnerabilizam determinados grupos sociais existem diversas políticas públicas com prestação de serviços socioassistenciais, como é o caso do SCFV, que recebe usuários (as) de diferentes idades, onde ocorrem práticas de Educação Social, troca de vivências, autonomia, atividades que possibilitam a formação de vínculos, sendo debatidos os direitos dos(as) usuários(as) para que esses possam enfrentar suas vulnerabilidades social (BRASIL, 2009).

Acreditamos que a Didática pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagens desenvolvidos na Educação Social. A Didática é fundamental na/para a formação dos educadores e educadoras sociais, visto que, pode contribuir para uma análise crítica das ações socioeducativas, evitando práticas caritativas, assistencialistas, espontâneas que tradicionalmente marcaram as ações desenvolvidas nos espaços vinculados à Assistência Social (CARVALHO, 2008). Parcerisa fornece uma concepção de Didática que abrange a Educação Social.

A Didática é uma disciplina científica que estuda os processos de ensino-aprendizagem que se produzem em ambientes organizados de relacionamento e comunicação intencional (tanto escolar como extracurricular) com a finalidade de orientar sobre como melhorar a qualidade desses processos (PARCERISA, 2002 p. 45-46).

Essa concepção de Didática compreende as duas dimensões essenciais para as práticas de intervenção, que são as dimensões educativa e social. Se o objeto de investigação da Didática é o ensino, entendido como uma prática social, não há incoerência em interpretar que a didática escolar pode perpassar outros espaços, não se tratando de reproduzir a didática da escola, e sim de criar possibilidades de diálogos para melhorar os processos socioeducativos, compreendendo que estas ações visam desenvolver o indivíduo no sentido global e provocar condições de participação destes como atores de sua própria história.

Não é geralmente aconselhável transferir mecanicamente para a educação social estratégica e técnicas que foram projetadas para a realização da escola, mas seria um erro rejeitar esse conhecimento, porque vem do ambiente escolar. Uma concepción crítica e madura é aquela que analisa o que é interessante nas contribuições do didático, onde quer que elas surjam, e levanta o caminho que essas contribuições podem ser contextualizadas no campo da ação social (ARAN, FREIXES, MIRAVALLES, 2018, p.19, Tradução nossa)<sup>9</sup>

Concordamos com esse posicionamento, pois não se pode negar a tradição didática simplesmente porque emana da instituição escolar. Não se trata de dicotomizar a Educação Social e Educação Escolar, mas de analisar pontos de encontros. Zucchetti e Moura (2014) verificaram que em 2007, no Brasil, foi desenvolvido o Programa Mais Educação e que nele se observa práticas de educação não escolar sendo executadas nas escolas, configurando, na análise das autoras, um processo de socialização da forma escolar. É importante evidenciar que não é objetivo desse estudo se estender nessa questão, mas se trata de perceber que esses campos, apesar de possuírem características específicas, podem se aproximar na medida em que buscarem contribuir para formação crítica e social do indivíduo.

Diante do exposto, podemos dizer que existe novos contextos sociais e educacionais que demandam uma intervenção qualificada seja dentro da escola ou fora dela, para que o educador ou educadora consiga contribuir para a formação intelectual, crítica, humana e social dos indivíduos. Nesse sentido, Francisco de Souza (2009) contribui com essa discussão, ao tratar sobre a compreensão de práxis pedagógica, que defende ser indispensável para a formação dos educadores e educadoras. Esse conceito permite compreender ações para além da sala de aula,

---

<sup>9</sup> *No suele ser recomendable traspasar mecanicamente a la educación social estratégicas y técnicas que fueron pensadas para la realidad escolar, pero sería un error rechazar estos conocimientos porque provienen del ámbito escolar. Una Concepción crítica y madura es aquella que analiza qué hay de interesante en las aportaciones de la didáctica, vengan de donde vengan, y plantea el modo en que estas aportaciones pueden contextualizarse en el ámbito de la acción social.*

ou seja, as ações socioeducativas construídas pelos profissionais nos espaços não escolares. Segundo ele, a práxis pedagógica acontece em contextos sociais diversos e não pode ser limitada ou reduzida a prática docente. Dessa forma, sugere o seguinte conceito:

Encara-se que a práxis pedagógica seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar e não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural (FRANCISCO DE SOUZA, 2009, p. 11).

Esse autor amplia a concepção de práxis pedagógica considerando o viés social, deixando claro que esta não pode ser subsumida apenas a ação docente, até porque a prática docente é apenas uma dimensão dessas práxis pedagógicas, que é bem mais ampla, podendo ser realizada em vários espaços escolares ou não escolares, sendo resultado de uma ação coletiva e intencional. Para Francisco de Souza (2009, p.33) práxis pedagógicas é “a prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional”. Percebemos uma tentativa de superar o espontaneísmo da prática educativa no senso comum. Então os educadores(as) sociais, também, podem desenvolver práxis pedagógica socioeducativas porque existem intencionalidade nas suas propostas educativas.

Francisco de Souza (2009) defende uma práxis pedagógica da formação dos educadores(as) escolares (professores(as)) e dos educadores(as) em geral que se preocupem com o desenvolvimento de competências humana, tendo como finalidade a promoção da transformação social, da justiça, da participação coletiva, da solidariedade, do respeito aos diferentes, em suas diferenças, na luta contra todo tipo de desigualdade social, econômica e as exclusões histórico-culturais. Se os processos educativos não estão contribuindo para essa construção humana, essas práticas não têm sentido.

Apesar de não ser objetivo desse estudo se aprofundar no perfil profissional do educador e educadora social, até porque, como explica Pérez Serrano (2012) esse perfil ainda se encontra em construção até mesmo na Europa, onde a Educação Social já é estruturada como um campo científico, acadêmico e profissional,

[...] devemos reconhecer que o perfil do Educador Social ainda é pouco definido, o que leva a uma notável falta de coordenação e sobreposição de competências, com conseqüente desencorajamento e grau de confusão que é criado entre os componentes deste grupo, então a construção do perfil profissional do educador ainda vai demorar um pouco, já que teremos que erguê-lo entre todos os envolvidos. Nesse sentido, não temos as respostas, mas a oportunidade de procurá-los coletivamente (PÉREZ SERRANO 2012, p. 1752)

As principais áreas em que os profissionais de Educação Social trabalham segundo alguns autores: Ballester (2007), Ballesteros (2003), Trilla (2004), Varela (2011), Guerrero (2013) são: “Atenção educacional à diversidade; Educação de adultos e idosos; Animação sociocultural; Educação de lazer e tempo livre; Educação ambiental; desenvolvimento comunitário; Atenção ao menor e famílias; Mediação em processos de intervenção familiar e socioeducativa” (*apud*, Mora, 2014, p.192). Porém, no Brasil essas áreas acontecem nos espaços vinculadas à Política de Assistência Social, sendo um trabalho social amplo que exige competências variadas dos profissionais para uma ativa intervenção socioeducativa.

Da mesma forma, Imbernón (2010) destaca a importância de se refletir sobre a formação inicial e continuada do educador(a), que, segundo este autor, está muito condicionada a organização da instituição educacional e ao pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, formação igual para todos, etc), desconsiderando as outras formas de ensinar, de se organizar, formar, de apreciar outras identidades culturais e sociais. Esta crítica, o autor faz mais especificamente à formação docente, todavia, pode ser problematizada e direcionada nas discussões da formação do educador(a) social, ainda em processo de discussão no Brasil, porque não tem como pensar na Educação Social e formação de maneira linear, os sujeitos trazem em si suas diferenças culturais, suas vulnerabilidades sociais, isso não pode ser ignorado. Imbernón, revela a necessidade de refletir e buscar novos caminhos para a formação inicial e continuada.

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p.25).

É uma formação que não se fixa na prática, mas, que coaduna com a reflexão, nascendo da sua ação, é dotada de sentido e faz frente aos contextos em que seu trabalho está inserido. A reflexão não é externa ao educador, trata-se de um processo interno, de uma reflexão teórico-prático, a mudança começa de dentro e não de fora.

Gómez (2007) explica a importância de considerar o processo de formação e desenvolvimento profissional do educador/a em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Dessa forma, cita as três perceptivas ideológicas presentes:

- I- A perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão.
- II- A perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada e o docente como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico.

III-A perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática (GÓMEZ, 2007, p. 353).

A terceira perspectiva destaca a reflexão na prática para a reconstrução social. O ensino é concebido como uma atividade crítica e o educador/a é concebido como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender os processos de ensino - aprendizagem, bem como o contexto social em que o ensino ocorre. Essas características são indispensáveis para se realizar uma educação emancipatória. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver uma consciência social dos cidadãos para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, combatendo a injustiça social.

Verificamos que essas perspectivas se inscrevem na literatura que trata, em especial, da Educação Escolar, todavia, não é incoerente pensar que a Educação Social também pode se movimentar nessas perspectivas para se pensar numa formação crítica e emancipatória do educador/a social. Gómez (2007) destaca que não adianta o educador/a ser um intelectual crítico, deve ser também, um ativista político, contribuindo com os assuntos públicos e com estratégias de intervenção nos problemas coletivos.

A reflexão proposta ao longo do texto é a de que a educação não pode ser reduzida à escolarização e muitas das práticas desenvolvidas pela Educação Escolar pode dialogar com a Educação Social. Ao invés de entendê-las de maneira dualista, é possível construir repertórios teóricos e metodológicos com base em diálogos inter e transdisciplinares, respeitando as especificidades de cada um e considerando que o objetivo da educação, no sentido geral, é a humanização do sujeito, ou seja, formar subjetividades dialogantes, críticas, emancipatórias, capazes de tomar decisões e de gerar transformação dentro da sociedade. Diante do exposto, propomos uma resignificação da Didática no qual seu objeto de investigação, os processos de ensino e aprendizagem sejam compreendidos de maneira ampla, visando atender aos sujeitos, que se encontram nas escolas e em outros espaços educativos.

Para esclarecer o marco conceitual do trabalho, o tópico a seguir distingue Educação Não Escolar de Educação Social, entendendo essa última como um tipo de prática que ocorre no contexto da primeira.

### **2.3 Educação Não Escolar e a Educação Social**

Educação Social não pode ser generalizada como sinônimo de Educação Não Escolar. É preciso esclarecer esses dois conceitos porque se situam em espaços educativos para além das escolas, assumindo algumas características em comum. Pautamos numa concepção de

educação que vai além da escolarização, da apropriação de conhecimentos culturais, que reconhece as potencialidades dos sujeitos e a importância das capacidades coletivas.

Severo (2015) destaca que diante do cenário contemporâneo as configurações pedagógicas em relação aos processos de ensino e aprendizagem necessitam de novas alternativas, visto que estão cada vez mais diversas. Até o próprio sentido de educação já não pode ser limitado à escolarização porque os fenômenos educativos, entendidos, como formais, não formais e informais, produzem impactos na construção dos sujeitos, e estes, podem aprender em diferentes contextos.

Diante dessa realidade, Beillerot (1985, *apud* SEVERO, 2015) destaca a sociedade atual como Sociedade Pedagógica, precisamente porque diante da demanda marcada pela globalização, tecnologia, informação, diversidade de cenários educativos, pluralização dos processos formativos e pelas mudanças em relação aos saberes. Tal circunstância, desafia as diversas áreas e em especial a Pedagogia que se destaca por ser a Ciência da Educação e pelo seu compromisso com a formação humana.

Diante disso, é importante compreender a Educação Não Escolar como campo de práticas pedagógicas. Conforme Severo,

O termo educação não-escolar reflete um campo de formação e prática pedagógica assumido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (BRASIL, 2006) e engloba práticas educativas que se dão em espaços não-formais, informais e que, a depender da forma de conexão aos programas de ensino na escola, podem ser extraescolares ou paraescolares. Ou seja, o termo serve para designar, genericamente, um conjunto de processos institucionalizados, em sua maioria, de promoção da educabilidade humana, tendo em vista necessidades de aprendizagem e políticas de saber que se vinculam, também, às demandas dessas instituições no que tange à cultura, política, trabalho e economia. (SEVERO, 2014, p.154)

A Educação Não Escolar não pode ser generalizada como sendo não formal, assistemática ou informal, porque pode existir intencionalidade formativa na organização dos processos de ensino e aprendizagem variando quanto ao grau de estruturação didática, o espaço institucional e a formação dos(as) educadores (as) que executam as ações educativas (SEVERO, 2018).

Moura e Zucchetti (2006) definem Educação Não Escolar,

[...] para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola. Entendemos que a nomeação ‘escolar’ e ‘não escolar’ permite-nos referenciar a educação mais pelas suas práticas pedagógicas [...] do que pela ênfase nos sujeitos a elas afetos. A partir desta distinção primeira e mais geral, pode-se acolher a expressão ‘formal’ para designar qualquer tipo de prática educativa que, a despeito de situar-se

ou não, no espaço escolar, seja desenvolvida segundo marcadores ‘institucionalmente legitimados, tais como legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros (2006, p. 231).

A Educação Não Escolar entendida enquanto um conjunto de ações ou experiências educativas que ocorrem fora da escola, podem conter uma organização didática ou não, vai depender do tipo de prática desenvolvida, já que educação no/do campo social é ampla e varia de acordo com o espaço. Conforme Moura e Zucchetti (2006) as próprias legislações vigentes sugerem práticas socioeducativas como sendo formais, para garantia dos direitos. A política que respalda a Proteção Social no Brasil, a exemplo do SCFV, embora não tenha um currículo como nas escolas, propõe atividades educativas intencionais a serem desenvolvidas com os(as) usuários(as) visando uma transformação.

Dessa maneira, os processos de ensino e aprendizagem na Educação Não Escolar necessitam de uma didática que forneça estratégias potencializadoras para uma consciência crítica e criativa, porque [...] “a Educação Não Escolar pode ser um acontecimento didático quando é tomado como um objeto de mediações que criam relações entre fins e meios educativos em consonância com suas especificidades” (SEVERO, 2018, p.270). Ou seja, depende muito do tipo de prática desenvolvida, do profissional que media os processos educativos e do contexto, por isso, refletir sobre planejamento nesse campo é fundamental para entendermos como os objetivos são formulados e concretizados.

Conceituar Educação Social no contexto brasileiro ainda é um desafio por não haver consenso sobre identidade teórica e formativa desse campo, que está em desenvolvimento recente no Brasil. Conforme Pérez Serrano (2010), Casteleiro (2008) e Machado (2010) trata-se de uma área de conhecimento e prática que está preocupada com a formação social, com o bem-estar dos indivíduos e com a aprendizagem em comunidade, visando o desenvolvimento pessoal e social destes para alcançar a sua cidadania plena. No Brasil, ela está prioritariamente vinculada a Assistência Social e atende a um público em situação de vulnerabilidade social, entre outros aspectos.

Pérez Serrano (2010) define Educação Social como:

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural[...] (p.136-137)

Percebemos que a preocupação da Educação Social, fundamentada em uma tendência pedagógica crítica, é com a formação social do indivíduo para que este se constitua como sujeito

de direitos na luta por uma sociedade menos desigual. Para tanto, se pauta em valores inspirados nos Direitos Humanos e nos contextos sociais diversos, valorizando as experiências dos sujeitos por meio das interações sociais e suas experiências como ponto de partida e chegada da prática pedagógica.

Portanto, a Educação Não Escolar diz respeito ao campo de práticas pedagógicas e a Educação Social se insere como uma das práticas que podem ser desenvolvidas dentro desse território. Dessa maneira a ENE tradicionalmente é categorizada como sendo não formal pelo fato de abarcar diferentes práticas educativas que muitas vezes resultam das experiências entre os sujeitos, o que se opõe ao conhecimento cultural dominante, por isso podem ser classificadas como sendo informal ou assistemáticas.

O capítulo, a seguir, destaca o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo como um lugar das práticas de Educação Social.

### **CAPÍTULO 3**

## **O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL**

Esse capítulo discute a Política da Assistência Social como um direito público na/para a garantia da proteção social do cidadão. Destacando o SCFV onde os sujeitos da pesquisa atuam, esse serviço atende usuários(as) em situação de risco e vulnerabilidade social na tentativa prevenir a violação de direitos com base no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Portanto, a Assistência Social é importante na oferta de programas e serviços socioassistenciais no combate às desigualdades sociais.

### **3.1 Política da Assistência Social no Brasil: breves reflexões**

A Assistência Social no Brasil tem suas origens na caridade, na filantropia e no assistencialismo religioso, voltado para o cuidado dos necessitados e desfavorecidos se dava mais como uma prática do que uma questão política social (SANTANA, *et al.*, 2013). Depois da pressão popular através dos movimentos sociais diante de tanta desigualdade e injustiça social, em 1988, é promulgada a Constituição Cidadã Federal garantindo o reconhecimento dos direitos sociais a todos os brasileiros e as brasileiras, prevendo a responsabilização do Estado pelas políticas sociais.

Com essa conquista, as políticas sociais tornam-se um direito social público e subjetivo, contribuindo para a criação do Sistema de Proteção Social que se amplia para a Saúde, Previdência Social e Assistência Social. Essa tríade, forma a Seguridade Social, o que significa que sua efetivação e implementação é obrigação do Estado. Em 07 de dezembro de 1993, foi criada a lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Nº 8213, que estabelece normas e critérios para sua organização. A partir dessa lei, a Assistência Social transita do assistencialismo, do favoritismo, para o campo da política social.

Conforme prever a LOAS, a Assistência Social tem os seguintes objetivos:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família (1993, p.6-7).

Percebemos que os objetivos evidenciam um acesso universal, implementando a política dos mínimos sociais, visando oferecer alguma forma de dignidade àqueles que não têm como se manter. Todavia, não deve ser vista apenas pela dimensão assistencialista, porque percebemos a dimensão da inclusão, visando uma transformação social para a integração desses(as) usuários(as) na sociedade, através da educação que possibilita oportunidades de ter melhor qualidade de vida e pela inserção no mercado de trabalho. Por isso, é importante que os sujeitos participem dos demais programas sociais, a exemplo, do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) que será aprofundando no tópico a seguir.

Em 2004, foi aprovada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (responsável por ofertar serviços específicos para atender as diferentes famílias na superação da vulnerabilidade social e prevenção de situações de risco), sendo aprovado através da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), tendo como base assegurar as necessidades básicas de todos os cidadãos.

A Proteção Social Básica se apresenta como fundamental para prevenir situações de risco e vulnerabilidade através do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2004). Essas características especificam os(as) usuários(as) atendidos pela PNAS. O avanço que se pode destacar é que o foco está na família e não apenas num único indivíduo.

A Política Nacional de Assistência Social caracteriza o público a que se destina a Proteção Social Básica:

Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, de gênero ou por deficiência as, dentre outras) (PNAS, 2004, p. 33).

Esse documento sublinha a vulnerabilidade social como preocupação do Estado, por isso é importante é refletir sobre esse conceito e também o de risco Social, termos tomados muitas vezes como sinônimos. Todavia, seus significados se associam às diversas manifestações de desigualdades sociais (FERNANDES; HELLMANN, 2016). No campo da Política da Assistência Social percebemos que estão muito ligados ao fenômeno da pobreza e a outros fatores multifacetados mediante os seguintes aspectos:

- a) Posse ou controle de recursos materiais ou simbólicos que possibilitem o desenvolvimento ou a mobilidade social dos sujeitos; b) organização das políticas relativas ao Estado, vinculadas à inclusão de forma geral e, mais

estritamente, à inserção no mercado de trabalho e condições de acesso às políticas; c) os modos pelos quais os indivíduos, grupos ou famílias organizam-se no sentido de responder aos diferentes desafios ou adversidades sociais, ocupando determinadas posições nos jogos de poder (ABRAMOVAY, et al., 2002, *apud* FERNANDES; HELLMANN, 2016, p.301 ).

Esse conceito, geralmente, anda junto com o de risco social, uma vez que “o risco é decorrente da não prevenção da vulnerabilidade social” (FERNANDES; HELLMANN, 2016, p.302), acredita-se que superando as vulnerabilidades pode-se diminuir os riscos. Zucchetti (2018) adverte sobre os cuidados em se usar esses termos irrefletidamente porque muitas vezes soa como se esse público por possuir fragilidades econômicas e sociais fossem inferiores ou estivessem fadados ao fracasso. Não podemos alimentar esse discurso, por isso, reiteramos a importância de uma educação social crítica que problematize questões como: desigualdade social, pobreza etc.

Zucchetti (2018) destaca ainda que “Na dimensão da prática da educação não escolar, risco e vulnerabilidade estão descritos enquanto efeitos de um modelo de sociedade altamente excludente” (2018, p.175). Ou seja, percebemos uma tentativa de construir um modelo de sociedade homogênea, desconsiderando a diversidade cultural, a diferença, reforçando ainda mais a exclusão e as desigualdades sociais. Nesse sentido, os profissionais que atuam no SCFV ou com práticas de educação social devem ter cuidado com a elaboração do planejamento, buscando sempre problematizar esses conceitos para não estigmatizá-los.

Apesar de todos os avanços em relação à Proteção Social Básica em consonância com a LOAS e a PNAS, Pereira (1998) enfatiza que, infelizmente, a elite brasileira acaba subordinando o Estado a seus interesses de classe, utilizando a proteção social mais como um lucrativo de mercado do que uma política pública. Um fato que percebemos é que quando o país está em crise econômica, logo são efetivados cortes de gastos sociais e educacionais. Não se pretende desmerecer a importância das políticas sociais até porque é um direito público subjetivo que deve ser efetivado e com prioridade diante das desigualdades que perpassam o nosso país. Todavia, não se pode descartá-la ou deixá-la em segundo plano, é importante refletirmos criticamente sobre o ideal que está por trás dessas ações políticas e o tipo de sociedade que se deseja formar.

Nesse sentido, a Educação Social é fundamental para nortear as ações desenvolvidas nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) ou para os serviços e programas da/na Assistência Social, uma vez que as práticas educativas são fundamentais para a garantia de

direitos assegurados pelas políticas públicas sociais. É necessário problematizar as raízes das desigualdades sociais, do problema da pobreza etc. Acreditamos que a educação social ajuda a refletir sobre tais questões, já que algumas das metas da educação social dizem respeito a:

[...]Diagnosticar e planejar, através de programas, ações e projetos para favorecer os processos de socialização. Realizar o monitoramento e avaliação dos programas, ações e projetos concebidos e implementados para cada contexto social. Promover ressocialização e reinserção, terapia e cura, bem como a proteção e vigilância de comportamentos desviantes (PÉREZ SERRANO, 2014, p. 25, tradução nossa).<sup>10</sup>

A Educação Social é complexa porque trabalha de acordo com os problemas sociais dos indivíduos, por isso, exige uma reflexão crítica e rigorosa desses problemas para propor soluções sociopedagógicas, considerando os diversos contextos e situações (ORTEGA, 1999). É necessário pensar projetos que indiquem alternativas que valorizem as relações humanas, uma educação para socialização, para novos arranjos de formação, não apenas preocupada com a escolarização que também é essencial, mas não é a única forma de promover processos de ensino e aprendizagem.

### **3.2 Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculo no âmbito da Proteção Básica da Assistência Social**

A Política da Assistência Social propõe ofertar aos usuários(as) serviços, programas e projetos socioeducativos que garantem a convivência e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Tendo em vista que as fragilidades no campo das relações podem se refletir de maneira positiva ou negativa no futuro dos sujeitos. A convivência é fruto de oportunidades e precisa ser criada para resultar em vínculos, por isso, essas práticas precisam ser planejadas de maneira horizontal para alcançar os resultados esperados.

Sabemos que a concepção de vínculo é ampla. Nossa intenção é problematizá-la dentro da Política da Assistência Social, a qual centra as ações na garantia de direitos e na prevenção de vínculos sociais. O direito ao convívio é elencado como fundamental para o desenvolvimento humano e para garantia da proteção social (BRASIL, 2017). Sposati (2012, *apud*, BRASIL, 2017) alerta que muitos riscos sociais são decorrentes de processos de convívio, dessa forma, a Política busca estratégias socioeducativas e fortalecer o direito ao convívio.

---

<sup>10</sup> *Diagnosticar y planificar, a través de programas, y proyectos para favorecer los procesos de socialización. Realizar el seguimiento y evaluación de los programas, y proyectos diseñados e implementados para cada contexto social. Favorecer la resocialización y reinserción, terapia y curación, así como la protección y vigilancia de las conductas desviadas* (PÉREZ SERRANO, 2014, p. 25).

O fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, como alvo da PNAS (Brasil, 2012), possui como documento de referência o Caderno do MDS intitulado “Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” (BRASIL, 2017), propõe que “[...] vínculos fortalecidos é o resultado do trabalho social que intervém nas situações de vulnerabilidades relacionais produzindo proteção socioassistencial” (BRASIL, 2017, p. 48), percebemos que os profissionais tem um papel importante e a convivência pode ser vista como uma estratégia metodológica a ser usada para capacitar os sujeitos a situações de vínculos.

As práticas socioeducativas pautam-se em atividades grupais (nos encontros, oficinas, dentre outras) o SCFV é um espaço formativo, em que as relações coletivas acontecem, os(as) usuários(as) se inteiram dos seus direitos, participam de maneira democrática, tendo contato com as diferenças, tudo isso, vai constituindo os sujeitos. Conforme o Caderno da Política, os usuários(as) carregariam em si a possibilidade de experimentação e criação de diferentes modos de estabelecer relações (BRASIL, 2017).

A convivência dentro da Política além do caráter relacional propõe um caráter político, conforme destaca Carvalho (2017, p.37), “[...] por possibilitar que os mais diversos usuários(as) se relacionem e experimentem uma situação de igualdade e passem a compreender o próximo, assim como às instituições em que são atendidos”, é necessário que o serviço desenvolva vivências justas, solidárias, respeitadas, já que o oposto também pode acontecer e resultar em vivências negativas que podem levar à desumanização, preconceitos, discriminação, etc.

Rodrigues e Guareschi (2018) destacam que no caderno da Política “vínculo” é entendido como afeto quando destaca “[...] a importância das emoções/afetos na atividade humana, permitindo que seja considerada uma ferramenta no trabalho das políticas sociais (BRASIL, 2017, p. 23) laços afetivos são fundamentais para a inclusão dos sujeitos nas atividades e para produzir transformações social, além disso, gera confiança na relação usuários(as)- educadores(as) e usuários(as)-usuários(as). Os afetos são produzidos nas relações sociais que podem se tornar em vínculos. Apesar de ser um desafio trabalhar com questões relacionais ou subjetivas a Política da Assistência Social investe nesse aspecto objetivando fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

Vínculo é entendido ainda como ética, por ser necessária para o desenvolvimento do exercício da cidadania. Conforme o caderno da Política “estimular o fortalecimento de vínculos significa também garantir espaços participativos na tomada de decisão e fomentá-los como estratégia socioeducativa. Significa experimentar a solidariedade e partilhar um mundo comum” (BRASIL, 2017, p. 29). A ética deve orientar a metodologia dos educadores e

educadoras na elaboração do planejamento das práticas educativas, sendo indispensável para se criar vínculos saudáveis e possibilitar o engajamento do usuário.

O tema é identificado no contexto com o usuário, a abordagem tem uma referência teórico-metodológica e o estilo é orientado por uma ética definida no campo de responsabilidade da produção coletiva de uma equipe. A finalidade é o engajamento do usuário na gestão dos serviços como experiência de construção conjunta (BRASIL, 2017, p.15).

Dentro de qualquer serviço da Assistência Social a ética deve ser vista como uma estratégia socioeducativa para proporcionar espaços democráticos e relações sociais mais humanas. O profissional que trabalha com usuários(as) em situação de vulnerabilidade social precisa ter competência ética para lidar com as diferentes situações e respeitando a história de vida de cada sujeito. A ética nesse sentido, não significa apenas uma determinada conduta individual, mas é ampla, perpassa a dimensão coletiva e política.

A Política Nacional de Assistência Social destaca que no campo do convívio existe diversas barreiras,

As barreiras relacionais criadas por questões individuais, grupais, sociais por discriminação ou múltiplas inaceitações ou intolerâncias estão no campo do convívio humano. A dimensão multicultural, intergeracional, interterritoriais, intersubjetivas, entre outras, devem ser ressaltadas na perspectiva do direito ao convívio (PNAS, 2004, p. 26).

Os sujeitos se constituem a medida que se relacionam, no momento em que as barreiras relacionais se rompem afetam negativamente os sujeitos, sejam dentro da família que deveria ser um lugar de proteção, respeito e amor ou no âmbito social, por isso o objetivo da Política é reestabelecer esses vínculos por meio do trabalho social com o usuário, família e comunidade.

Como resultado, há necessidade de superar as vulnerabilidades relacionais que “Configura-se como vulnerabilidade sempre que produza sofrimento ético/político por denotar que as diferenças são vividas como desigualdade e que a vontade daqueles em condições de maior poder prevalece, o que impede a coletivização (BRASIL, 2017, p.42). Ou seja, as relações humanas de um modo geral não estão dissociadas do contexto social, político e econômico, mas estão ligadas diretamente por essa razão trata-se de uma responsabilidade pública.

No caderno da Política são citadas sete vulnerabilidades relacionais: violência, conflitos, abandono, preconceito/discriminação, isolamento, apartação e confinamento (BRASIL, 2017). Essas vulnerabilidades resultam de necessidades subjetivas decorrente de experiências de violência, discriminação, exploração sexual etc., podendo ocorrer no âmbito familiar ou social o que provoca relações sociais fragilizadas e reflete dentro da sociedade. Os profissionais que atuam nos programas socioassistenciais precisam conhecer para intervir.

A seguir, destacamos a organização do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo.

### **3.3 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dentro da Política Nacional de Assistência Social**

A Política de Assistência Social no Brasil é responsável por ofertar a proteção social e serviços específicos para atender as diferentes famílias na superação da vulnerabilidade social e prevenção de situações de risco. Sendo assim, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), caracteriza-se como um serviço de Proteção Social Básica complementar ao Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), apresentando um caráter preventivo, protetivo e proativo, objetivando prevenir e proteger os(as) usuários(as) de riscos e violações de direitos e contribuir para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2009).

O SCFV surgiu em detrimento de um reordenamento feito pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) com o objetivo de unificar regras que envolvem serviços como PETI, PROJOVEM e idosos de uma forma com que os recursos destinados a esses programas fossem unificados. O SCFV objetiva a superação das vulnerabilidades e integração dos sujeitos em estruturas participativas da sociedade, por meio de práticas socioeducativas que estimulem o desenvolvimento crítico, político e social desses sujeitos agrupados em ciclos de vida.

O SCFV pode ser oferecido através dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e outras unidades públicas, entidades privadas sem fins lucrativos, desde que referenciados ao CRAS, sempre supervisionados por uma equipe de profissionais especializados para atender as demandas específicas de cada ciclo etário (BRASIL, 2009). Cada ciclo possui orientações norteadas por objetivos e metodologia específicas para a intervenção da equipe técnica, composta por técnico(a) de referência, educadores(as) e orientadores(as) sociais. Tais profissionais articulam e executam os procedimentos que permitem, através de um repertório teórico-metodológico de natureza educativa, a socialização e o sentimento de pertinência do indivíduo ao seu grupo, contemplando as necessidades pré-identificadas na escuta ativa, realizada com os(as) usuários (as)ou coletivos.

O SCFV, como previsto na PNAS, deve desenvolver uma intervenção socioeducativa de forma

[...] planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. (BRASIL, 2009, p. 16).

Notamos que o SCFV é um programa privilegiado pela Educação Social. Não podemos afirmar que a educação nesse espaço é não formal e dispensa a organização de práticas pedagógicas e didáticas, uma vez que existe diretrizes de formação instituídas pela política de Assistência Social (BRASIL, 2009). Talvez não seja escolarizante, porque difere da política pensada para as instituições escolares. Por isso, os referenciais didáticos são indispensáveis por se instituir como um elemento de formalização das intencionalidades pedagógicas, no que se propõe e do que se faz para construir e dar sentido a essas práticas educativas. O SCFV desenvolve um trabalho social muito importante e complexo para contribuir na melhoria da qualidade de vida dos(as) usuários(as), família e comunidade, colaborando para a superação das suas vulnerabilidades sociais. Isso demanda uma equipe bem qualificada para o sucesso de tais objetivos. Os educadores e educadoras desenvolvem as seguintes atribuições,

Acolhida; orientação e encaminhamentos; grupos de convívio e fortalecimento de vínculos; informação, comunicação e defesa de direitos; fortalecimento da função protetiva da família; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; informação; banco de dados de usuários e organizações; elaboração de relatórios e/ou prontuários; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania (BRASIL, 2009, p.12).

Percebemos que práticas educativas ganham um papel importante dentro do SCFV, visto como instrumento potencializador que fomentará construção e fortalecimento de vínculos e inclusão social, prevenir situações de risco social e violações de direitos numa ótica socioeducativa. Nesse sentido, os olhares do educador e da educadora devem se voltar para o planejamento de tais atividades e para o desenvolvimento de estratégias didáticas que serão determinantes no processo de ensinar e proporcionar melhores condições de aprendizagem por parte dos(as) usuários(as), família e comunidade.

Machado destaca que “Quando se fala em prática educativa, logo se pensa em um processo de ensino – aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar, mas com a compreensão dessa prática, como uma prática social, a educação pode ser compreendida de outra forma” (MACHADO, 2010, p.43). Assim, o que acontece dentro do SCFV não pode ser classificada como informal ou assistemático. Esse processo educativo social e político exige profissionais competentes que mediam experiências de formação crítica não podemos limitar a prática educativa apenas a ações que aconteçam no sistema escolar e muito menos limitar a Didática à sala de aula, já que o ato de aprender e ensinar pode acontecer em todo tempo e em vários lugares.

No tópico a seguir, iremos conhecer os sujeitos que participam do SCFV.

### 3.4 Sujeitos do SCFV

Os(as) usuários(as) do SCFV constituem-se de crianças, adolescentes, jovens e idosos(as), em situação de vulnerabilidade ou risco social. Esses sujeitos são vítimas das desigualdades sociais, violência, abandono, trabalho infantil, pobreza e muitas vezes têm seus direitos sociais e de cidadania violados. Como alternativa, as políticas sociais e seus diferentes serviços visam aumentar o acesso à alimentação, saúde e educação básica. No âmbito da Assistência Social tem-se programas socioassistenciais que visam prevenir situações de violação de direitos, com base na convivência e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Desde a promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, as políticas de infanto-juvenil vêm sendo ampliada para área da saúde, educação e em 2004 é consolidada no campo da Assistência Social com as Política Nacional de Assistência Social – PNAS e do SUAS – visando a proteção social. Destacamos ainda, o Sistema de Garantia de Direitos que representa a política de atendimento à infância e adolescência no Brasil. Além dessas legislações, há uma rede de atendimento voltada para infância e juventude a exemplo dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Varas da Infância e Juventude, Delegacias de Defesa da Criança e do Adolescente, Organizações Não Governamentais, dentre outros programas.

Na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em consonância com a Constituição Federal prevê a proteção social do idoso, dentre outros benefícios. Tem-se ainda, o Estatuto do Idoso por meio da Lei n. 10.741/2003, a Política Nacional do Idoso (PNI) pela Lei 8.842/1994 (PNI). Essa Lei criou o Conselho Nacional do Idoso, objetivando assegurar os direitos sociais e sua integração dentro da sociedade, proporcionando um envelhecimento saudável e com dignidade.

Na Assistência Social o SCFV propicia sociabilidade aos idosos(as), trabalha com grupos de convivência, com atividades que ressaltem suas habilidades, promovendo inserção social, prevenindo situações violações de direito e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, buscando incentivar a longevidade com qualidade de vida. No SCFV, as pessoas idosas realizam atividades que estimulam a dimensão física, social e cultural, proporcionando um envelhecimento ativo e prazeroso.

Conforme a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009; 2014) o SCFV se organiza nos seguintes ciclos etários: a) para as crianças de 0 até 6 anos; b)

Para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; c) Para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos; d) para a jovens de 18 a 29 anos; e) para adultos de 30 a 59 anos e f) para os idosos(as) a partir de 60 anos. A normativa faz uma descrição específica referente a cada ciclo, estabelecendo foco no desenvolvimento de atividades pedagógicas atrativas para as crianças, adolescentes, jovens e idosos, sendo que essas atividades devem fomentar o fortalecimento do vínculo familiar e comunitário, a permanência do jovem na escola, formação para a cidadania e para o mundo do trabalho e contribuir no processo de envelhecimento saudável do idoso, bem como, no desenvolvimento do autocuidado e na autonomia.

Verificamos que os grupos do SCFV são heterogêneos quanto ao gênero, etnia/raça, dentre outros, por isso a importância da Educação Social vista que trabalha com valores necessário para socialização dos sujeitos. Nesse sentido, as diferenças devem ser apreciadas e vistas como potenciadoras porque é em contato com elas que o indivíduo se forma e desenvolve relações mais humanas.

Com relação ao planejamento das atividades do SCFV devem ser desenvolvidas juntos aos grupos etários, sendo elaboradas de acordo com as orientações da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais seguindo os três eixos orientadores: convivência social, direito de ser e participação (BRASIL, 2014, p. 5), priorizando a convivência social e familiar, o respeito as vivências etárias de cada usuário, cada ciclo, infância, adolescência, velhice, valorizando sempre as diferenças culturais e afirmando a participação desses sujeitos de direito nas esferas públicas da sociedade, contribuindo para que estes sejam capazes de tomar decisões pessoais e políticas.

O público prioritário para o atendimento no SCFV, de acordo com a Resolução CNAS nº 1/2013 são crianças, adolescentes, idosos,

I - em situação de isolamento; II - trabalho infantil; III - vivência de violência medida e, ou negligência; IV - fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2(dois) anos; V - em situação de acolhimento; VI - em cumprimento de socioeducativa em meio aberto; VII - egressos de medidas socioeducativas; VIII - situação de abuso e/ ou exploração sexual; IX - com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; X - crianças e adolescentes em situação de rua; e XI - vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p.8).

Dessa forma, percebemos algumas situações consideradas de risco e vulnerabilidades social, assim os profissionais que atendem a esses(as) usuários(as) devem ser sensíveis e qualificados para construir estratégias atrativas e pertinentes que envolvam o imperativo dos(as) usuários(as) em participar, em se relacionar com o outro e principalmente que possibilitem a construção de conhecimentos para a formação cidadã. O planejamento deve

acontecer de maneira colaborativa entre educador(a), usuário(a) e a família, buscando compreender a situação inicial e, depois de entendê-la, organizar um meio de intervir nesse contexto, porque a finalidade do planejamento é melhorar o trabalho do(a) educador(a) e do educando/usuários(a) através das atividades.

Pensando nesses sujeitos do SCFV, faz-se necessário refletir sobre as práticas de planejamento didático que promovam a participação dos(as) mesmos(as), bem como em práticas de Educação Social pautadas em valores sociais e aspectos éticos e políticos que resultem na justiça social. Significa pensar em estratégias que proporcionem a reflexão dos(as) usuários(as) e a sua formação para contribuir com a transformação social. Um planejamento que considere cada ator social, seus diferentes ritmos e suas contribuições, o que implica uma mudança de atitude por parte dos profissionais que trabalham com os diferentes grupos acolhidos pelo SCFV.

No capítulo a seguir, discutirá sobre o planejamento, que é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem dentro das escolas ou fora.

## **CAPÍTULO 4**

### **O PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO SOCIAL: SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS**

Não basta só planejar. O planejamento não pode ser peça decorativa, nem respostas às exigências gerenciais. O planejamento deve revelar o diagnóstico e ser uma ferramenta de trabalho, flexível às alterações provocadas pela intervenção e/ou por mudanças no processo (LIRA, 2017, p. 39).

O planejamento é uma dimensão didática indispensável para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo que o planejamento faz parte do cotidiano dos profissionais que atuam com a educação escolar, é pertinente que essa prática seja pensada ou ressignificada para a Educação Social. Não se trata de reproduzir os modelos de planejamentos desenvolvidos no âmbito escolar ou negá-los, mas de (re)criar um planejamento que viabilize uma intervenção sócio- pedagógica consistente. Um planejamento que seja vivo e não se reduza a um plano ou uma atividade burocrática.

Este capítulo se destina a refletir sobre o significado de planejamento e como ele pode ser problematizado para os contextos educativos diversos, de modo especial no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), onde ocorrem práticas de Educação Social. Como foi discutido no capítulo anterior, a Educação Social é uma prática ampla e complexa

que exige um planejamento didático que sistematize suas ações de maneira crítica. Essas práticas não podem ser assistemáticas ou meramente intuitivas, embora haja contingências práticas irredutíveis a esquemas prévios de planejamento.

Dessa forma, verificamos que as práticas da Educação Social devem ser (re)pensadas através das construções coletivas dos grupos, estimulando novas vivências que favoreçam a formação da e para a cidadania. Portanto, destacamos no decorrer desse texto o significado social e político do planejamento e da ação que se está intervindo, bem como a importância do planejamento participativo.

#### **4.1 Saindo do papel e dando vida ao planejamento: conceitos e perspectivas**

A Educação Social tem como objetivo provocar uma mudança nos indivíduos por meio de ações socioeducativas, no entanto, essa mudança não acontece no acaso, é fundamental o planejamento de ações mediadoras e formativas para alcançar a mudança almejada. Parcerisa (2002) explica que os processos de ensino-aprendizagem na Educação Social se concretizam em espaços de relações e de interações intencionais. Dessa forma, o planejamento é fundamental para o bom andamento dessas ações porque antes de propor quaisquer atividades deve-se considerar se as condições do ambiente são propícias ou não, e se a comunicação cumprirá com a finalidade proposta, porque esta é um canal de mensagens que visam exprimir conhecimentos, tendo cuidado em ponderar sempre os processos de comunicação para que os objetivos planejados/pensados e oralizados sejam efetivados.

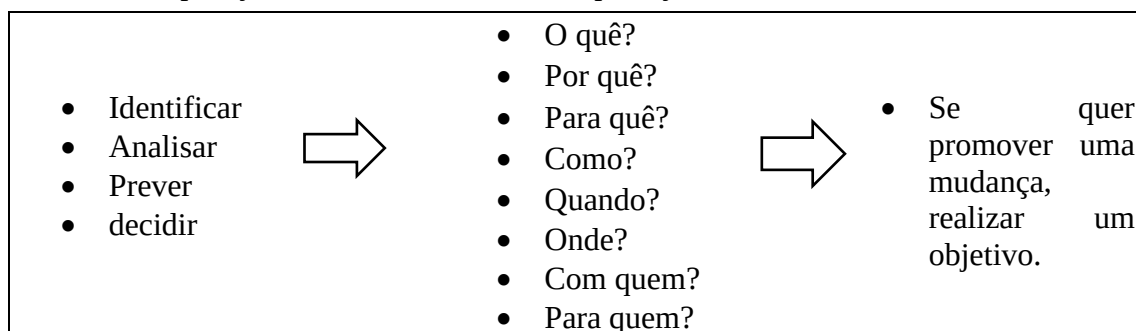
Acreditamos que não há ensino sem planejamento porque esse processo exige responsabilidade e intencionalidade, embora seja ingênuo pensar que o planejamento por si só garantirá o sucesso do ensino, mas, sem este, perde-se os detalhes e a variedade dos aspectos envolvidos. Padilha (2001, p. 30) afirma que, “o ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”. Podemos perceber que vai muito além de uma prática de burocratização como elaborar planos, ou programa e colocar em execução, é um processo de desenvolvimento da própria práxis pedagógicas.

[...] planos e projetos constituem-se apenas em documentos em que registram os resultados do processo de planejamento, de modo a não se perder a sua riqueza de detalhes e variedade de aspectos envolvidos, sua sequenciação, etc. Em última instância constitui um processo mental, dinâmico, contínuo e complexo, de modo a acompanhar os estágios de tomada de decisão que antecedem, acompanham e sucedem a realização de intervenções

sistematizadas e orientadas para a consecução de resultados (LÜCK, 2009 p. 35).

A autora supracitada ressalta as operações mentais que envolvem o processo de planejamento, como mostra o **Quadro 1** abaixo. Esses processos não podem ser entendidos de maneira isolada, uma vez que todas as dimensões estão interligadas.

**Quadro 1-** Operações mentais envolvidas no planejamento



**Fonte:** Elaborado com base em Lück, Heloisa, 2009. Planejamento em orientação educacional.

Segundo Lück (2014), um planejamento competente se organiza a partir dessas indagações básicas, dado que expressam as dimensões técnica, política e pedagógica que são indispensáveis ao planejamento e é fruto, também, dos elementos básicos que o compõem como: a racionalidade, visão de futuro e tomada de decisão, sendo resultado de um processo mental reflexivo indissociável e interdependente (LÜCK, 2014, p. 35). A racionalidade se refere aos processos mentais que envolvem a lógica, o refletir, o deduzir para a resolução dos problemas observados. A visão de futuro corresponde a tentativa de superar o presente para a construção de uma realidade futura melhor, por meio de estratégias coerentes para visualizar circunstâncias e condições futuras almejadas. A tomada de decisão é determinante para se alcançar esse futuro desejado, uma vez que serão as escolhas, ou alternativas tomadas que servirão de pontes para promoção dos resultados esperados.

Nesse sentido, esses questionamentos expressam os seguintes significados: o que? (objeto da ação); por quê? (pressupostos da ação); para quê (objetivo), como? (método), quando? (circunstância de tempo); onde? (circunstância de espaço, para quem? (a quem se beneficia da ação); com quem (os atores participantes das ações) (LÜCK, 2014, p.89).

Notamos que elaborar um planejamento é um exercício de pensamento analítico-estratégico e exige uma reflexão sobre a realidade, sobre suas práticas, porque se trata de uma preparação reflexiva e antecipada de uma ação a fim de atingir determinados objetivos. Vasconcellos (1995, p. 133) explica que o objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador. É de suma importância que o educador(a) planeje

suas ações de maneira consciente, crítica e intencional, com disposição e compromisso com a prática educativa.

Dessa forma, compreendemos que o planejamento é o processo pelo qual a prática educativa é concebida dentro de uma intencionalidade e é projetada a fim de contribuir para a concretização dos objetivos. Essa projeção parte principalmente das necessidades reais de aprendizagem, que norteiam o momento do planejamento. Torna-se imprescindível determinar as finalidades educativas como operação que viabiliza transformar os objetivos em estratégias que envolvam conteúdos e a metodologia mais adequada. Assim, a formulação dos objetivos ajuda na elaboração da estratégia de ação.

O planejamento didático, assim como na Educação Escolar, também é indispensável na Educação Social, uma vez que permite processos de ensino e aprendizagem de maior qualidade. Parcerisa (2002) explica a concepção de planejamento didático orientada para a intervenção socioeducativa.

Planejamento didático deve se concentrar de modo a permitir uma referência estável para a incidência dos vários fatores que vão influenciar o processo de ensino-aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, com uma abordagem aberta para a evolução dinâmica em termos de mudança situações experiência, com a previsão de possibilidades diferentes para atingir os mesmos mecanismos de metas e previsão e feedback informativo, todos com uma economia de recursos ajustando a relação entre os objetivos e possibilidades (PARCERISA, 2002, p.54, tradução nossa)<sup>11</sup>

A prática social é desafiadora e em certas situações é imprevisível, por isso a necessidade de se realizar um planejamento aberto e flexível para adaptar as ações impostas pela realidade. O planejamento fornece meios (metodologia e recursos) em coerência com as intenções educativas específicas, não sendo um fim em si mesmo, mas uma ferramenta que orienta a ação socioeducativa. O planejamento é um elemento didático e já vimos no tópico anterior que a Didática pode fornecer conhecimentos que ajudam os educadores(as) a analisar e planejar, avaliar sua própria prática, mas para isso, é necessário que a Didática dialogue com as especificidades dos contextos de Educação Social.

O **quadro 2**, a seguir, mostra as dimensões e os níveis de planejamento na concepção de Pérez Serrano (2014):

---

<sup>11</sup> *la planificación didáctica debe enfocarse de manera que posibilite una referencia estable ante la incidencia de los diversos factores que irán incidiendo en el proceso de ensino-aprendizagem, pero, al mismo tiempo, con un enfoque abierto que permita la evolución dinámica en función del cambio que experimentan las situaciones, con la previsión de distintas posibilidades para llegar a un mismo fin y con la previsión de mecanismos de retroalimentación informativa y, todo ello, con una economía de recursos ajustado la relación entre objetivos y posibilidades( PARCERISA, 2002, p.54).*

**Quadro 2** - Dimensões e níveis de planejamento

| <b>DIMENSÕES E NÍVEIS DE PLANEJAMENTO</b> |                                                                                     |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ORGANIZAÇÃO</b>                        | Planejamento geral, planejamento específico, planejamento concreto.                 |
| <b>TEMPO</b>                              | Planejamento a longo prazo, planejamento a médio prazo e planejamento a curto prazo |
| <b>ESPAÇO</b>                             | Planejamento nacional, planejamento regional e planejamento local.                  |
| <b>CONCRETIZAÇÃO</b>                      | Plano (nível estratégico), programa (nível tático) e projeto (nível operativo).     |
| <b>SUJEITOS</b>                           | Criança, adolescente, jovem, adulto, idoso.                                         |

**Fonte:** Elaboração com base em Pérez Serrano (2014).

Para Pérez Serrano (2004, p. 274) “Planejar é desenhar os planos para a execução de um trabalho; fazer um plano ou projeto de uma ação, antecipar a ação <sup>12</sup>” para dar uma resposta antecipada e sistemática às necessidades socioeducativas, o educador ou educadora deve ter em mente as etapas necessárias ao planejamento. O sucesso das atividades no SCFV corresponde, dentre outros fatores, a um bom planejamento. Porém, é importante deixar claro que o planejamento deve ser sempre flexível e por isso deve ser modificado quando as circunstâncias exigirem. Com efeito, não é porque planejamos que temos o resultado positivo garantido na intervenção socioeducativa, mas o conhecimento prévio e a visão estratégica de cada situação, ajudam a enfrentar imprevistos.

Outro ponto que é pertinente de se refletir segundo Oliva (2014, p. 4, tradução nossa). “É o equilíbrio entre o que é potencialmente capaz de ser realizado no planejamento e a realidade da organização, o contexto e os protagonistas da intervenção”<sup>13</sup>. O planejamento não deve ser planejado de maneira utópica, mas deve ser aplicável a realidade, e estar de acordo com os recursos e os meios que o educador possui.

Toda ação educativa, seja escolar, ou não escolar, necessita ser planejada. O planejamento segue essas dimensões: organização, tempo, espaço e concretização, visando sempre interpretar e refletir a realidade para melhorá-la. Sugere um conjunto de ações coerentes, que procuram modificar situações problemas identificadas.

<sup>12</sup> Planificar es trazar los planos para la ejecución de una obra; hacer un plan o proyecto de una acción, anticiparse a la acción”.

<sup>13</sup> “es el equilibrio entre aquello que potencialmente es capaz de llevarse a cabo en la planificación y la realidad de la organización, del contexto y de los protagonistas de la intervención.”

Gandin (1994) aponta dois níveis de planejamento: o primeiro é o nível operacional que se pauta em responder o “como” e o do “com quê” trata dos meios, tempo, recursos e técnicas de maneira isolada; nesse sentido busca-se a eficiência e limita-se ao curto prazo; tem o projeto e o programa como exemplos. Já o segundo, é o nível político, buscar responder ao “para quem”, do “para quê”, incluindo “o quê” é mais amplo, trata dos fins, as abordagens gerais, busca-se a eficácia e realiza-se no médio e no longo prazo, tem o plano como exemplo. É importante entendermos que o nível operacional e o nível político são interdependentes, não devendo ser dissociados porque o planejamento necessita desses dois níveis, e se priorizar mais um do que o outro, as práticas dos planejamentos serão falhas.

Por conseguinte, cuidar da questão técnica formal não significa descuidar da política- muito pelo contrário, significa representá-la melhor, de maneira que possa ter mais impacto em seus objetivos transformadores. Da mesma forma, cuidar da dimensão política não implica descuidar da técnica, uma vez que vontade política sem organização e sem estratégias adequadas para transformá-la em ações efetivas não promove os resultados pretendidos, tornando-se insignificante (LÜCK, 2014, p.77).

Notamos que a dimensão técnica e a dimensão política são interdependentes e juntas dão sentido e vitalidade ao planejamento, quando são tomadas como sendo antagônicas, geralmente, revelam uma relação de poder e intenções camufladas, assim acaba limitando a compreensão da realidade. Luckesi (1992, p.120) “propõe que o planejamento é um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico pelo qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”.

O planejamento não pode ser reduzido a um processo que a administração usa para organizar uma instituição, porque o planejamento perde sua utilidade de contribuir para a transformação e se restringe.

Não é possível dizer que haja planejamento sem isso: ele consiste exatamente no processo de explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente tendo como rumo aquela realidade desejada. O planejamento é, justamente, a inteligência que dá eficácia a este processo (GANDIN, 1994, p. 41).

O planejamento não tem apenas uma dimensão instrumental, no sentido de traduzir objetivos e ações programáticas, mas antes de tudo é um processo reflexivo de pensar o próprio objeto para elaborar uma proposta da ação. Olivia analisa o processo de planejamento como um sistema de inovação em si.

A Inovação surge de necessidade interna ou externa, como qualquer processo de planejamento. É elementar entender que, quando uma necessidade é

imposta, a inovação surge porque ela precisa sair de uma situação crítica ou surge porque existe uma atitude clara de não-conformidade. Em qualquer caso, a inovação será uma solução resultante que, por sua vez, constitui uma decisão ou uma concatenação de decisões que levaram a cabo de forma adequada será de qualidade. Portanto, inovação e qualidade são dois processos que andam de mãos dadas em qualquer processo de planejamento<sup>14</sup> (OLIVIA, 2014, p. 14, tradução nossa).

A inovação dessa forma não é um fim em si mesma, mas um processo de mudança intencional, sistemático, pensar no planejamento nessa perspectiva é viabilizar essa ferramenta de maneira que possibilite práticas que estimule o aprendizado ativo dos indivíduos, ou melhor a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação é um elemento importante por fornecer informações ao planejamento e a elaboração das atividades. Souza (2016), ao discutir a Educação Social e a avaliação em diferentes países, percebe que no Uruguai, Bolívia e Senegal, não existe uma avaliação em Educação Social sistematizada que esteja divulgada. Na Espanha esse campo já é estruturado e a avaliação é participativa e processual, tendo uma concepção política e transformadora. O que nos inspira a refletir sobre a avaliação no contexto brasileiro, considerando as dimensões pedagógica, política, cultural, social e a militância. Não se trata de construir um modelo homogêneo em avaliação da Educação Social porque esse campo é complexo e diversificado, mas ter cuidado para não valorizarmos o aspecto técnico e esquecermos o humano.

#### **4.2 Significados de planejamento participativo como princípio para a Educação Social no SCFV**

Quando se ouve a expressão planejamento participativo, logo reduzimos ao planejamento desenvolvido em equipe. Essa compreensão é apenas superficial, porque essa ação coletiva acontece em quase todos os processos de planejamento. Gandin (2001) apresenta uma concepção de planejamento participativo cujo principal finalidade é gerar uma transformação dentro da realidade social, para tanto, explica que o planejamento participativo é muito mais complexo, possui sua própria filosofia, conceitos, métodos e técnicas. Tem como características: a) contribuir com a transformação social acima de qualquer lucro; b) parte da percepção que a nossa realidade social é injusta, visto que a maioria da população não dispõe de recursos mínimos para a sobrevivência, por isso a necessidade de sair da neutralidade; c) não

---

<sup>14</sup> *La innovación surge por la necesidad interna o externa, al igual que cualquier proceso de planificación. Resulta elemental entender que cuando una necesidad se impone, la innovación surge porque se ha de salir de una situación crítica o surge porque existe una actitud clara de inconformismo. En cualquier caso, la innovación será una solución resultante que a su vez constituye una decisión o una concatenación de decisiones que llevadas a cabo de un modo adecuado será de calidad. Por tanto, innovación y calidad son dos procesos que van de la mano en cualquier proceso de planificación.*

se trata de controlar todas as coisas de maneira certa, sim de analisar as coisas certas a fazer e conhecer sua principal motivação, acolhendo as técnicas e instrumento que ajudem nesse processo.

O planejamento participativo tem como diferencial sua noção própria de participação (GANDIN, 2001) e seu ponto de partida é a análise situacional ou marco situacional, que revela a sociedade organizada de maneira injusta e isso provoca a falta de participação. Dessa forma, participação não é sinônimo de assumir compromisso em realizar determinada tarefa, “participação é aquela possibilidade de todos usufruírem dos bens, os naturais e os produzidos pela ação humana” (GANDIN, 2001 p. 88). Participação exige uma metodologia e estratégias participativas em que os membros desenvolvam um trabalho pautado por um sentimento de cooperação e grupalidade, em que cada pessoa se pronuncie, tome posição e forneça ao conjunto a riqueza do seu pensamento, trabalho em grupo, reuniões para discussão do que se produziu. Fantova (2001) explica que a participação de todos os responsáveis na dinâmica do planejamento aumenta seu nível de comprometimento e organização. As decisões devem partir de um consenso entre esses mesmos responsáveis.

É necessário compreender a realidade global da estrutura a ser planejada. Essa fase é denominada de marco situacional e se articula ao marco doutrinal/referencial ou político, cujo objetivo é vislumbrar um projeto político-social de ser humano e de sociedade que se deseja. É nesse marco que se assenta as opções político-ideológica e coletiva presentes na construção de sentido da prática. O marco operatório é aquele no qual são desenhadas as mediações para possibilitar a construção desse ser humano e dessa sociedade. Essas três etapas são condições para o desenvolvimento do planejamento participativo e não devem ser fragmentadas, nem tomadas como concorrentes.

Desse modo, é importante ressaltar que a elaboração de um plano a partir do planejamento participativo, não começa com um diagnóstico, sim, com o marco referencial/doutrinal, o qual se projeta uma identidade a ser buscada por meio de um plano político para a construção de uma determinada sociedade. O diagnóstico para Gandin (2001) é a intermediação entre a proposta ideal, e a proposta de prática. Esse processo de diagnóstico é o julgamento feito por todas as pessoas que participam, seja da escola ou de outra instituição educativa social, analisando as possibilidades e distâncias para se sair do marco situacional e se chegar ao marco almejado (doutrinal).

O planejamento participativo no âmbito educativo não quer apenas responder como, com que e para que se desenvolve determinado conteúdo, já que não se trata de ter o/a aluno/a como finalidade única, sim as realidades sociais. Não se tratar de depositar nos(as)

educandos(as) teorias não refletidas, prática que Freire (2013) denominou de educação bancária<sup>15</sup>, que centra a educação na reprodução, diminuindo as oportunidades de reflexão e formação crítica.

Nesse sentido, o(a) educador(a) que intenciona trabalhar com essa concepção de planejamento participativo, assume um papel político de desnaturalizar e lutar contra a organização injusta que se instaura dentro da sociedade, construindo um projeto político com ideias propositivas sobre que tipo de cidadão se quer formar, qual concepção de educação se apresenta, ativando um olhar crítico sobre esta realidade social.

Diante do exposto, notamos que elaborar um planejamento participativo é um exercício árduo e exige uma reflexão social sobre a realidade, depois uma elaboração de um projeto político capaz de vislumbrar a construção de uma sociedade mais humana e justa. É de suma importância que o(a) educador(a) sociais planeje suas ações socioeducativas de maneira consciente, crítica e intencional, isso não é uma tarefa fácil, exige disposição e compromisso com a prática educativa.

#### **4.3 Estratégias didáticas: breves reflexões**

Sabemos que o educador ou educadora pode usar várias estratégias no processo educativo. A estratégia didática se refere ao planejamento do processo de ensino -aprendizagem (CÁRDENAS, 2000) sendo fundamental para promover uma ação formativa, envolvendo uma série de decisões que não podem ser tomadas de qualquer jeito, mas de maneira consciente em relação aos objetivos, às técnicas e atividades usadas para definir ações necessárias para se chegar aos objetivos de aprendizagens.

A estratégia didática por ter uma natureza flexível parte das características do grupo e sugere o envolvimento dos educandos e educandas de maneira ativa. Para Cárdenas (2000, p.39) as “estratégias didáticas, quando bem planejadas, bem aplicadas podem levar com mais segurança à descoberta do conhecimento [...]”, ou seja, servem como uma ponte tanto para o educando e educanda quanto para o educador ou educadora, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a estratégia não nasce do nada, contudo, é analisada como um processo que deve ser baseada nos objetivos e conteúdo (VELASCO, 2000). Outro ponto importante destacado é que estratégia não é sinônimo de método, visto que no campo educacional muitas

---

<sup>15</sup> Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2013, p. 82).

vezes são usados com a mesma equivalência. Estratégia é um guia de ação, ou seja, dá sentido a tudo que é feito para alcançar uma meta. Já o método, no sentido estrito, é usado para se referir à maneira prática e concreta para aplicar o pensamento, definir e designar as etapas que foram utilizadas na interpretação da realidade (CÁRDENAS, 2000).

Por outro lado, é importante entender que a estratégia didática deve ser fundamentada em um método que vai depender do conhecimento ou da preferência do(a) educador(a) e da reflexão que faz da realidade. Antes de selecioná-lo, deve-se analisar o contexto, além dos conteúdos e objetivos almejados, tendo o cuidado de associar todos esses elementos para uma adequação do processo de ensino e aprendizagem (LIBANEO, 1993). Sendo assim, planejar didaticamente, exige que o educador e educadora domine os fundamentos didáticos-pedagógicos definido por Maretto (2018) como um conjunto de escolhas teóricas que orientam a prática educativa.

Além disso, compreendemos que técnica didática é um recurso particular usado para concretizar os objetivos planejados da estratégia (*Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*, 2000), as técnicas podem estar centradas no educador ou no educando, devendo ser ajustada conforme a realidade. Dessa forma, a estratégia pode fazer uso de diversas técnicas primando em atingir os objetivos elencados, sendo que não existem estratégias boas ou ruins, mas sim, estratégias adequadas ou inadequadas para cada contexto. No entanto, é importante deixar claro que algumas estratégias podem ser usadas como técnicas, dependendo da intenção do educador e isso, não representa um problema, desde que as técnicas e estratégias visem uma efetivação do processo educativo.

Portanto, reforçamos a importância de se planejar e ponderar as estratégias para que estas cumpram realmente uma ação didática. A seleção apropriada de uma estratégia permite o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores intencionais e programados, resultando no bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Verificamos que o papel do educador e da educadora nessa etapa, é imprescindível para mediar o processo educativo seja no âmbito escolar ou não escolar.

#### **4.3 A importância da ética no planejamento didático**

Os profissionais que trabalham com programas socioeducacionais e atende crianças, adolescentes ou idosos em situação de vulnerabilidade social devem cultivar uma atitude ética e promover relações humanas nas práticas de planejamento didático. Conforme, Ronda Ortín (2012, p. 54, tradução nossa) faz-se necessário questionar e refletir o trabalho educativo do ponto de vista ético, ou seja, “cada vez que o educador age, em tudo que ele diz e faz, em cada

uma das decisões que tome, deve permitir que o outro seja um sujeito diante dele e talvez contra ele”, isto é, as nossas ações devem ser pautadas no outro porque muitas vezes somos individualistas e não vivenciamos os valores éticos.

O trabalho socioeducativo envolve relações éticas e isso, significa se desprender de valores que promovam preconceitos, discriminação e atitudes não solidárias. Para que o planejamento seja significativo é preciso que seja pautado na dimensão ética que, segundo Freire é inerente à prática educativa.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações (FREIRE, 1997, p.10).

Percebemos que a ética nas relações entre o educador e educando é indispensável para o processo educativo, uma vez que possibilita práticas mais humanas, justas e democráticas, ajudando-o a reconhecer o outro, respeitando suas diferenças, principalmente, dentro do SCFV, onde o trabalho é desenvolvido com grupos etários marcados por situações de vulnerabilidades sociais, buscam-se trabalhar significados compartilhados, cidadania e isso, só é possível se for desenvolvido pela dimensão ética.

O planejamento dentro do contexto escolar ou não deve ter por base a ética, ou seja, “princípios e valores que justificam a moral expressa em normas e regras” (MORETTO, 2014, p. 66). O desafio é justamente formar cidadãos eticamente preparados para uma vida social harmoniosa, não se trata de um desafio apenas educacional, mas também da família e da sociedade como um todo, aplicando-se como uma responsabilidade social. A sociedade é regida por excesso de normas e regras que traduz a moral, ao mesmo tempo é pobre de princípios e valores que justifica a ética.

A Educação Social tem o foco na sociabilidade do(a) educando(a), além de garantir os direitos dos mesmos, busca minimizar os problemas sociais. Em razão disso, o planejamento das atividades socioeducativas merece atenção e deve partir sempre de uma reflexão ética que contemple a justiça, a cidadania, a convivência, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo. Portanto, o planejamento não deve ser um simples ato burocrático porque envolve aspectos sociais e éticos, sendo fruto de um diagnóstico social da realidade, visando orientar os processos de ensino e aprendizagem.

É preciso que ao planejar o educador ou educadora saiba distinguir ética de ideologias porque às vezes usa-se uma para reforçar a outra e vice-versa. Ronda Ortín (2012) explica essa diferença:

Em qualquer circunstância, o educador carrega consigo o seu que deve ser capaz de conhecer e explicar. Muitas vezes Sob o conceito de ética, o que aparece é as ideologias e vice-versa. É fácil chamar ideologia o que parece contrário à ética que defendemos e chamamos a ética de tudo que parece confirmar nossa ideologia. É importante buscar e reconhecer a ideologia em nossas posições éticas. É sobre não misturar ideologia e ética, mas é sobre aceitar aquele implica o outro (RONDA ORTÍN, 2012, p. 56, tradução nossa).

Observamos que a ideologia implica na ética e que o contrário é verdadeiro, mas o profissional responsável necessita saber separar essas dimensões, pois certamente refletirão na elaboração do planejamento didático e na sua execução.

Na Educação Social considerar os aspectos éticos torna-se indispensável, tendo em vista que acolhe, na maioria das vezes, um público marcado pela pobreza, violência, abuso e sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa. Dessa forma, as estratégias de planejamento didático devem ser pautadas pela reflexão ética e política. Portanto a, “[...] reflexão ética se propõe exatamente a colocar-se atenta aos entrelaçamentos profundamente humanos das ações intersubjetivas e das intenções intra-subjetivas” (BITTAR, 2004, p.2), implica na defesa e apreciação de valores democráticos.

No capítulo, a seguir, apresentamos os resultados de acordo com a análise dos dados derivados da aplicação do questionário estruturado e do Grupo focal.

## **CAPÍTULO 5**

### **RELATO DOS(AS) PARTICIPANTES: CHEGANDO À ROTA OBJETIVADA**

A prática educativa é uma viagem, onde precisamos conhecer o local de partida e saber para onde se quer ir. O processo são os passos do caminho,

cada um dos marcos que se atravessa conduz a uma mudança paulatina, na qual o tempo representa um papel importantíssimo (ENSINAR E APRENDER, RAÍZES E ASAS/CENPEC/UNICEF/RJ 1996, p. 20).

Durante este trabalho, embarcamos em uma viagem de produção científica. Observamos que navegar não é uma tarefa fácil, por outro lado permite sentir a brisa, conhecer novas pessoas, perceber todos e todas que estão a nossa volta e finalmente chegar ao destino almejado. O sucesso da embarcação ou da pesquisa em pós-graduação, não está apenas em chegar à rota traçada, mas também em saber que se pode contribuir para transformação da realidade.

Neste capítulo, estabelecemos um diálogo entre as falas dos sujeitos da pesquisa e as perspectivas teóricas, objetivando responder ao problema e aos objetivos que esta pesquisa se propôs. Assim, os dados coletados através do questionário estruturado e da realização do grupo focal foram analisados por meio da Análise Categorical de Conteúdos em Bardin (2011), que visa trabalhar com as unidades de textos, formando categorias temáticas que nos ajudam a explorar e explicar melhor o texto resultante da transcrição dos questionários e do Grupo Focal.

### **5.1 Caminho para a construção das categorias**

Em conformidade com a exposição metodológica desenvolvida no capítulo 1, selecionamos os códigos de conteúdos que se configuram como as primeiras impressões acerca das questões levantadas. Resultaram do processo de codificação dos questionários e do Grupo Focal, um total de 34 (trinta e quatro) códigos de conteúdo. Cada código, constitui-se dos trechos selecionados das falas dos pesquisados e pesquisadas contando com o respaldo do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa. Destacamos que não existem “regras” tanto para a nomeação quanto para a determinação de número de categorias, essas questões ficam contingentes a quantidade do *corpus* de dados coletados (BARDIN, 2011).

Na primeira etapa realizamos a leitura geral das respostas dos questionários e do Grupo Focal, fase em que relacionamos o referencial teórico e começamos a estabelecer indicadores que auxiliaram no decorrer da interpretação.

Na segunda fase, exploramos os questionários e as falas do Grupo Focal e fizemos um resumo, que é denominado de unidades de registros. Em seguida, recortamos essas unidades em frases, trechos e reunimos em torno do mesmo sentido, dando origem aos nossos códigos de conteúdo. Em seguida, elaboramos os códigos de conteúdo, destacando um conceito norteador referente a cada código recortado a partir das falas analisadas. Essa etapa foi fundamental para se chegar às categorias: a) Educação para a cidadania e inclusão social; b) Educação Social como uma prática socioeducativa ligada as políticas de Assistência Social; c)

O pedagógico como mediação social de conhecimento e processos de ensino; d) planejamento como um processo técnico ou operacional.

Nos tópicos abaixo, apresentamos como foi a realização do Grupo Focal.

## 5.2 Do questionário ao Grupo Focal

Objetivando trazer alguns tópicos que não foram detalhados no questionário realizou-se a técnica de Grupo Focal como já foi explicada no capítulo I. Sendo assim, para a condução do grupo foi utilizado um roteiro semiestruturado como sugere Minayo (1996) visto que um roteiro previamente elaborado permite manter o foco do trabalho. A discussão se deu em torno dos seguintes tópicos: a) questões humanas e sociais do trabalho que desenvolvem; b) se o planejamento realizado é bem-sucedido; c) as dificuldades que envolve o planejar.

a) Primeiro momento – as implicações humanas e sociais do trabalho. Buscamos compreender a visão global dos(as) educadores(as) em relação ao trabalho que desenvolvem e ao próprio processo de planejamento. Os dados do questionário especificam aspectos operacionais sobre o planejamento, porém, faltou identificar o porquê dessa predominância e uma correlação mais global (aspectos políticos) às atividades planejadas. A definição de planejamento como uma organização antecipada não é suficiente, é apenas um aspecto operativo, uma vez que o planejamento, é muito mais que isso, pois visa agir sobre as necessidades dos(as) usuários(as) a fim de transformá-las, pautando-se em aspectos políticos em uma concepção de educação que não acontece de maneira neutra, mas que é fruto de uma dimensão política (LÜCK, 2014).

b) Segundo momento: se o planejamento realizado é considerado bem-sucedido. Essa etapa buscamos detalhar as informações que ficaram dispersas no questionário sobre o significado de planejamento. O objetivo era descobrir se os(as) educadores(as) consideram o planejamento que elaboram bem-sucedido.

c) Terceiro momento: as dificuldades que envolve o planejamento- no questionário os respondentes são bem claros e apontam a falta de materiais didáticos como o principal fator na elaboração do planejamento, mas buscamos aprofundar se além desse fator existiam outros.

Foi uma excelente experiência, pois os participantes conseguiram interagir e elencar alguns pontos que não foram contemplados no questionário e aprofundar outros, observamos que apesar de possuírem cotidianos comuns cada um contribuiu de maneira singular e isso enriquece a nossa pesquisa.

Os dados do grupo focal se integram com os dos questionários e não serão apresentados de forma separada até porque é importante compreender que apesar das categorias estarem

apresentadas de forma separadas, estão interligadas, não tendo sido analisadas de maneira fragmentadas. Portanto, por questão de organização, as categorias podem ser visualizadas nos quadros no decorrer em que cada tópico é apresentado.

Os participantes do Grupo Focal serão identificados pelos seguintes códigos: como Pesquisada e Pesquisador JP (João Pessoa) acompanhado das letras do alfabeto.

### 5.3 Educação para a cidadania e inclusão social

“A minha função é importante por educar para o exercício da cidadania, contribuindo para a transformação da realidade de pessoas em situação de vulnerabilidade social” (Pesquisada JP9)

Ao longo dos capítulos, destacamos a importância da Educação Social pelo reconhecimento e defesa dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Essa categoria abrange os significados atribuídos à função exercida pelos profissionais que trabalham com o público acolhido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo. Para se chegar nessa categoria a Educação para a cidadania e inclusão social apresentamos o quadro abaixo que resume o percurso.

**Quadro 3** - Importância da função de educador(a) social

| CÓDIGO DE CONTEÚDO                                      | CONCEITO NORTEADOR                                                                                                                                                                                        | CATEGRIA                                               |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. Conscientizar sobre os direitos e deveres            | Evidencia o educar para cidadania e direitos humanos. Para garantir o acesso à justiça e possibilitar a busca por direito da população socialmente mais vulnerável e ao mesmo tempo cumprir seus deveres. | <b>I - Educação para a cidadania e inclusão social</b> |
| 2. Inserção e ressocialização                           | porque são jovens tirados do mundo do crime, da drogalização para tentar se reintegrar na sociedade.                                                                                                      |                                                        |
| 3. Prevenção de doenças                                 | Orienta sobre os cuidados com o corpo, postura, equilíbrio, condicionamento, respiração, boa alimentação saudável e adequada para faixa etária...                                                         |                                                        |
| 4. Fortalecer vínculos familiares e comunitários        | Desenvolver atividades visando a convivência familiar e comunitária                                                                                                                                       |                                                        |
| 5. Transformação na vida dos usuários                   | Os usuários ingressam no mercado de trabalho, se expressam e ampliam os conhecimentos culturais                                                                                                           |                                                        |
| 6. Atividades socioeducativas e conhecimentos culturais | Desenvolver conhecimentos e aprendizagens coletivas.                                                                                                                                                      |                                                        |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Nessa perspectiva, questionamos por quais motivos consideram importante a função que desenvolvem para a sociedade. Percebemos que há um consenso entre os(as) pesquisados(as) ao afirmarem que as atividades desenvolvidas com os(as) usuários(as) possibilitam o conhecimento de seus direitos e deveres para que possam ter consciência de sua cidadania e melhorar de vida. Argumentam, por exemplo, que sua função “é importante por educar para o exercício da cidadania, contribuindo para a transformação da realidade de pessoas em situação de vulnerabilidade social e por acolher inúmeras situações de exclusão e possibilitar a escuta deles” (Pesquisado PA5). A educação para a cidadania é um dos pontos que mais se repete nas respostas dos(as) pesquisados(as), bem como a inclusão social. É possível depreender que a formação para cidadania é vista como desenvolvimento de uma consciência crítica para que possamos compreender as particularidades inerentes aos seus direitos e deveres.

Acredito que a atuação da defensoria pública é essencial a legitimação do estado democrático de direito, de modo a garantir o acesso à justiça e possibilitar a busca por direito da população socialmente mais vulnerável (Pesquisada PA3).

O Educador Social auxilia, propicia e planeja atividades de desenvolvimento do jovem e tem a oportunidade de mostrar novas possibilidades de estudos, profissão cidadania e competências comportamentais (Pesquisado JP20).

A função que desenvolvo é fundamental, pois através do vínculo construído com o educador e educando realizamos atividades que irão garantir o direito da criança e do adolescente. A semente que plantamos irá florescer no final (Pesquisada JP4).

Os(as) educadores(as) apostam na educação como uma chance para que os sujeitos melhorem sua condição social e econômica. A Pesquisada JP15 afirma que “Acredito que a educação é um instrumento de transformação para cada indivíduo, através dela a mudança acontece, e essa contribuição do serviço é muito importante para os(as) usuários(as) que estão inseridos no SCFV”. Sobre isso, Rapoport destaca,

Entende-se que a educação pode contribuir vastamente para a conquista de uma melhor condição social. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais a educação está definida como princípio indispensável ao exercício da cidadania, de modo que sem essa educação, dificilmente essa população vulnerável conseguirá formar pessoas que exerçam seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em prol de seus direitos (RAPOPORT, 2013, p.3).

Para os(as) educadores(as), a Educação Social é uma porta de saída que possibilita mudança na vida dos(as) usuários(as) para torná-los participantes conscientes dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres.

Os(as) pesquisados(as) destacam, que a inserção e o envolvimento com as atividades coletivas que realizam favorecem a apropriação de conhecimentos culturais bem como fortalecem a autoestima dos(as) usuários(as), proporcionando o desenvolvimento de uma autonomia e um protagonismo social, como evidencia o (a) seguinte participante: “Acredito que contribuo para a construção dos saberes de jovens e adultos, pessoas com deficiência, buscando auxiliá-los, desenvolvendo atividades que possam contribuir nas suas aprendizagens, para sua autoestima e autonomia” (Pesquisada JP8).

Ressaltam ainda, a importância preventiva do serviço “por possibilitar a criança e adolescentes vivências e experiências longe da violência e da drogadição, por ensiná-los direitos e deveres e emponderá-los para saber cobrar executar os mesmos” (Pesquisada JP5), bem como “por mostrar outras possibilidades na vida que não seja o tráfico” (Pesquisada PA4). Percebemos que busca prevenir o jovem dos riscos sociais, considerando que “a noção de risco implica não somente iminência imediata de um perigo, mas também a possibilidade de, num futuro próximo, ocorrer uma perda de qualidade de vida pela ausência de ação preventiva” (JANCZURA, 2012, p. 306). Ou seja, os riscos dizem respeito à situação na qual um sujeito se encontra, seja situação de violência, de contato com as drogas ou outras que implicam em vulnerabilidade, por isso evidenciamos a importância do Serviço para a prevenção desses riscos como destacam os (as) pesquisados(as) JP5 e PA4.

O SCFV tem parceria com o CIEE e é um orgulho para mim quando vejo um jovem no mercado de trabalho falando da importância do serviço na vida deles. Também trabalhamos com dança e teatro e é muito gratificante ver aquele jovem que falava nada, em cima de um palco. Ainda tem o convívio familiar que melhora bastante (Pesquisada PA1).

A Pesquisada PA1, expressa a satisfação que sente ao ver os resultados positivos do Serviço na vida dos(as) usuários(as). Pela resposta, percebemos que tem dado bons resultados, tanto para o educador quanto para o usuário, confirmando o que temos defendido ao longo desse trabalho, ou seja, que a educação transformadora não está apenas nas instituições oficiais de ensino.

A Educação Social busca reconhecer as capacidades individuais dos sujeitos por meio da coletividade acolhendo suas necessidades no conjunto de demanda dos grupos e se preocupando também com o bem-estar físico dos sujeitos, não apenas com o intelectual, conforme aponta essa participante.

A minha função é importante porque trabalharmos com prevenção da saúde levando orientação de um todo de uma boa qualidade de vida do conhecimento das partes do seu corpo, postura, equilíbrio, condicionamento,

respiração, boa alimentação saudável e adequada para faixa etária... (Pesquisada JP16).

Promover o cuidado dos(as) usuários(as) para com o seu corpo e saúde, proporciona uma qualidade em sua vida também significa educar para a cidadania porque as crianças e adolescentes têm direito à saúde (BRASIL,1990). A Pesquisada JP16 em seu relato destaca algumas atividades relacionadas à saúde como se fosse um tema exclusivamente dessa área. Todavia, é um tema também da Educação Social, que além da formação se preocupa com o bem estar dos sujeitos, por isso, orienta os(as) usuários(as) sobre a importância da prevenção de doenças.

Destacam a importância da resolução de conflitos “por promover a Cultura de paz e de resolução de conflitos de forma dialógica e no espaço dos círculos. Escuta empática” (Pesquisada PA3). Acolher os conflitos e refletir sobre eles, possibilitando novas vivências e respeitando opiniões diferentes, esse ponto é indispensável para a melhoria do convívio familiar e comunitário.

Os(as) pesquisados(as) destacam, ainda, a importância de educar para os valores: “Ofertamos através da socioeducação, os direitos referentes a educação humana, pautadas nos valores, cultura, lazer, profissionalização, liberdade de expressão” (Pesquisada JP6). Apesar de não citarem esses valores, acreditamos que dizem respeito à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Percebemos que os(as) educadores(as) mostram ter clareza sobre a função educativa que desenvolvem, por isso destacaram a pertinência da educação para a cidadania, a inclusão social, ressocialização, prevenção da saúde, justiça social, resolução de conflitos e prevenção de riscos sociais. Consideramos isso importante uma vez que terá reflexos diretamente na identidade do serviço que oferecem.

As informações descritas demonstram a importância da função que esses profissionais exercem dentro da sociedade e na vida dos grupos do SCFV. A partir disso, faz-se necessário, refletirmos sobre uma teoria que fundamente e auxilie a função desses profissionais. Justificamos a importância da Pedagogia Social que trabalha com a concepção de educação ampla, considerando o processo de interação social no qual o sujeito está inserido. Assim, essa área de conhecimento nasce para sistematizar a Educação Social e contribuir com a efetivação dos direitos sociais de todos(as) os cidadãos, estimulando a sua capacidade crítica e desenvolvendo uma consciência política e social.

O trabalho no SCFV é realizado por educadores sociais que desempenham uma intervenção com vistas a promoção do bem-estar social, através de

estratégias que buscam melhorar a qualidade de vida principalmente de pessoas que estão marginalizadas socialmente. Esse trabalho objetiva garantir ou resgatar os direitos básicos aos quais esse grupo tem direito, violados ou negados em algum momento. A educação social pode ser o fator determinante na melhoria das condições de uma comunidade desassistida política, econômica e socialmente (MACHADO; HOLETZ, 2017, p. 4411).

A Pedagogia Social tem fortes contribuições teóricas-metodológicas que podem fundamentar as ações dos profissionais e as aprendizagens dos(as) usuários(as) que atuam no SCFV. Dentre essas contribuições podemos destacar as oficinas de arte, esporte, lazer e cultura, nas quais talentos são descobertos para música, teatro, dança etc. Além disso, seus conhecimentos culturais são ampliados e sistematizados. Consequentemente, se dedicam mais à escola, pois sua permanência no SCFV está diretamente associada à frequência regular na instituição escolar.

Desse modo, não visa competir com as escolas, nem reproduzir as atividades desenvolvidas na sala de aula, mas tem metodologias próprias e diferenciadas, construídas na coletividade, por meio de estratégias intencionais. Como percebemos nas atividades citadas.

Desenvolvemos oficinas de artesanato, oficinas de cidadania, projetos de vida, comunicação não violenta, mediação de conflitos; roda cidadã; jogos pedagógicos, dinâmicas, rodas de conversas, danças, teatro, palestras passeios culturais e lazer. Atividades pedagógicas, de saúde, de direitos e lazer para os usuários do serviço (Pesquisada JP10).

A Educação Social trabalha com os grupos, entende que o educar deve ser uma prática social intencionada, sendo engajada nos anseios do coletivo para uma transformação dos mesmos, uma vez que visa “proporcionar aos usuários atividades diversas recreativas e lúdicas para que estas crianças consigam enxergar que existe outras oportunidades” (Pesquisado JP8). Acreditamos que a proposta metodológica da Educação Social deve “Criar condições lúdicas, para que o fazer educativo ocorra em um espaço de ação, reflexão e debates dos principais desafios e dificuldades” (GRACIANI, 2014, p. 42).

Portanto, a Pedagogia Social se preocupa em garantir educação para os sujeitos que foram historicamente excluídos e vivem em situações de vulnerabilidades, diante da desigualdade social instaurada em nosso sistema. Essa área busca fundamentar práticas educativas emancipatórias que promovam a criticidade, resgatando autoestima desses sujeitos e assegurando a participação ativa deles dentro da sociedade.

Nesse sentido, fica evidente que os(as) educadores(as) sociais desempenham importantes funções dentro das instituições. Ressaltamos que esses(as) profissionais precisam

se comprometer enquanto seres sociais, críticos e políticos com as necessidades dos(as) usuários(as).

#### 5.4 Educação Social como uma prática socioeducativa ligada as políticas de Assistência Social

Educação que atua com o social, com pessoas em situação de vulnerabilidade social e vinculada as políticas da Assistência Social (Pesquisado PA22).

Nessa categoria, resumimos os significados que os(as) educadores(as) apresentam sobre Educação Social. Entendemos que o SCFV é um espaço no qual incidem práticas de educação social, por isso é necessário compreendermos quais as concepções de Educação Social que os sujeitos manifestam. Conforme, apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 4** – Significado de Educação Social

| CÓDIGO DE CONTEÚDO                                                                      | CONCEITO NORTEADOR                                                                                                                                               | CATEGORIA                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Aprender mais voltado ao indivíduo e não ao conteúdo                                 | Parte dos problemas dos usuários, presa pela dignidade humana, vinculado ao desenvolvimento social, afetivo e pautada nos valores.                               | <b>II. Educação social como uma prática socioeducativa ligada as políticas de Assistência Social</b> |
| 8. Educação Social mais ampla que a escolar                                             | Enfatiza os aspectos de socialização, atua com o social e visa a integração e a protagonização dos usuários dentro da sociedade                                  |                                                                                                      |
| 9. Práticas educativas em ambientes não escolares que visa a integração social          | As atividades refletem a importância da Educação Social, mostra aos usuários que o mundo não se resume na TV Globo e no bairro Umbri (na cidade de Porto Alegre) |                                                                                                      |
| 10. Educação social como espaço da garantia de direitos                                 | Educar para cidadania, autonomia emancipação                                                                                                                     |                                                                                                      |
| 11. Intervir pedagogicamente com os usuários em situações de vulnerabilidade social     | Educação Social dada a grupos sociais que estão em situação de vulnerabilidade e risco social                                                                    |                                                                                                      |
| 12. Educação que trabalha através das políticas públicas                                | uma metodologia nascida do trabalho/atuação com coletivos associada ao estado e sua política de proteção social.                                                 |                                                                                                      |
| 13. Educação ampla e assistencialista que melhora os processos de ensino e aprendizagem | Evidencia a importância das atividades culturais                                                                                                                 |                                                                                                      |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

A maioria dos(as) pesquisados(as) destacam que a Educação Social se diferencia metodologicamente da educação escolarizada presente nas instituições de ensino, atende a uma

dimensão social e forma para a cidadania, trabalhando com aspectos de socialização e está subsidiada nas políticas de Assistência Social.

A Educação Social é “Toda educação dada a grupos sociais que estão em situação de vulnerabilidade social, sem formato de sala de aula” (Pesquisada JP17), ou seja, trabalha com os coletivos promovendo conhecimentos e aprendizagens coletivas. Definem ainda, “É uma prática pedagógica que não acontece na escola, mas que educa, fortalece a cidadania e promove o desenvolvimento social” (Pesquisada PA12). Portanto, percebemos que os sujeitos compreendem que as práticas de educação social têm um caráter pedagógico, desconstruindo a ideia de que toda educação que acontece em espaços não escolares é informal e assistemática.

Apontam ainda que a Educação Social possui “[...] uma forma metodológica e didática diferenciada em que trabalhamos com os jovens, é uma educação que possui como proposta ir além do que é ofertado no currículo escolar formal (Pesquisado PA7). Portanto, fica explícito que a Educação Social demanda práticas didáticas que ofereçam experiências educativas emancipadoras, bem como ações formativas para contribuir com o desenvolvimento individual dos educandos e educandas.

Sobre isso, Machado (2010) argumenta que: “Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos” (p.43), destarte percebemos que a Educação Social possui uma didática própria e não se fundamenta pela didática escolarizante. Explica ainda que “É uma forma do usuário criar vínculos com outras crianças outras pessoas sem a presença da escolarização é um aprender mais voltado ao indivíduo e não ao conteúdo” (Pesquisada PA15). Em suma, possui uma dimensão educativa pautada na coletividade, visando desenvolver nos sujeitos a capacidade de reflexão acerca dos seus conhecimentos e a maneira de utilizá-los, estimulando a criatividade e a criticidade.

Outra definição importante que aparece nas falas dos(as) pesquisados (as) e corrobora com o que apontamos no capítulo I é que “A Educação Social compreende uma metodologia nascida do trabalho/atuação com coletivos vinculada ao papel do estado e das políticas de assistência social para sua execução” (Pesquisada JP2). Como estamos defendendo no decorrer deste estudo, a Educação Social no Brasil é uma prática que acontece no contexto da Assistência Social, subsidiando-se em suas políticas. Dessa forma, nem toda prática educativa não escolar sistematizada é Educação Social, mas no contexto brasileiro estas práticas se estruturam por meio das políticas de Assistência Social.

Os(as) pesquisados(as) também destacam a característica integradora e social da Educação Social, é uma “ Educação que atua com o social, com pessoas em situação de

vulnerabilidade social” (Pesquisada JP 23) , ou seja, se preocupa com os problemas relacionados à exclusão social, “a Educação Social está voltada para a socialização envolvendo ações como cidadania, mundo do trabalho e boas formas de relacionamento” (Pesquisada JP28). Assim, a Educação Social utiliza práticas pedagógicas para intervir nos problemas dos indivíduos.

Para Nuñez (1999),

Por educação social, entendemos uma prática educacional que opera sobre o que o social define como um problema. Ou seja, trabalha em territórios fronteiriços entre o que as lógicas econômicas e sociais definem em termos de inclusão / exclusão social, a fim de aliviar ou, quando apropriado, transformar os efeitos segregativos nos sujeitos. A educação social atende à produção de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, proporcionando aos sujeitos recursos relevantes para a solução dos desafios do momento histórico (NUÑEZ, 1999, p.26)

A definição dessa autora complementa a característica integradora e social definida nas respostas dos(as) pesquisados(as). A Educação Social “Desenvolve aspectos no âmbito social para a formação de uma pessoa mais consciente dos seus direitos, deveres e suas potencialidades ( Pesquisada JP 30), por isso trabalha com uma perspectiva de educação para a cidadania, para os valores e socialização, visando formar um sujeito que se compreende enquanto ser social, político e crítico.

Define que é uma educação que acontece no SCFV, “Educação que acontece dentro do SCFV, pastoral do menor, que busca colocar as crianças e adolescentes como detentores do saber” (Pesquisada JP17). Nessa lógica, as práticas educativas devem permitir aos usuários(as) serem protagonistas da sua história e do seu saber. Compreendem que a Educação Social visa “Humanizar os usuários, integrar e levá-los a participar de ações na sociedade de forma protagonizadora” (Pesquisada JP20). Destacam que é uma educação que humaniza “É diferenciada da escolar porque trabalha a questão social de cada indivíduo e faz com que cada pessoa tenha um olhar diferenciado mais humano e valorizado” (Pesquisada PA13). Esse processo de humanização para Freire (1996) só é possível por meio de uma educação emancipadora que é aquela que permite os sujeitos desenvolver um pensamento crítico consciência de sua potencialidade e deixem de ser oprimidos, não é uma libertação apenas no aspecto cognitivo, mas político e social.

## **5.5 Pedagógico como mediação social de conhecimento e processos de ensino**

“trabalhamos o pedagógico com e na questão social para o desenvolvimento de um conhecimento mais amplo e efetivo” (Pesquisada PA12).

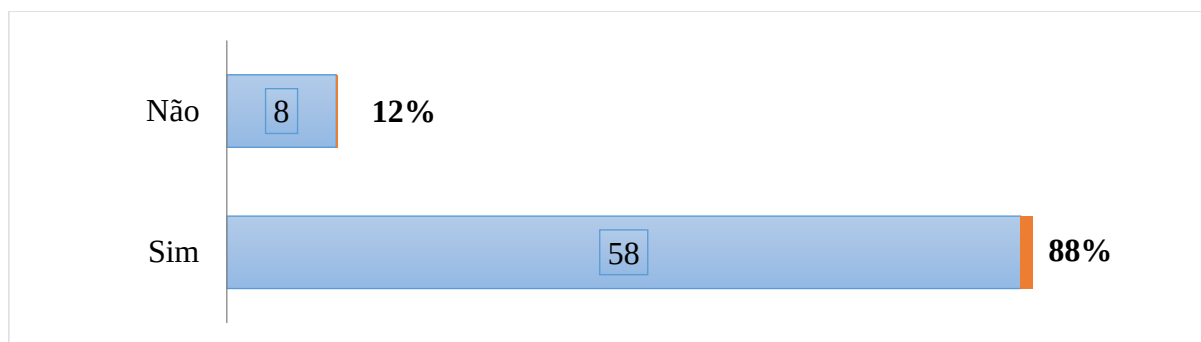
Nessa categoria, procuramos compreender se os pesquisados ou pesquisadas compreendem o trabalho educativo que desenvolvem fora do muro da escola, como sendo de natureza pedagógica. O quadro abaixo mostra o processo para se chegar a essa categoria.

**Quadro 5** - A presença do pedagógico

| CÓDIGO DE CONTEÚDO                                                | CONCEITO NORTEADOR                                                                                                                                       | CATEGORIA                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 14. Ensinando, mas também é social                                | O trabalho do educador social também carrega um cunho pedagógico e é necessário que seja planejado e aplicado.                                           | <b>III - pedagógico como mediação social de conhecimentos e dos processos de ensino</b> |
| 15. O viés educativo é o caminho para mudança dos usuários.       | Evidência por meio das oficinas socioeducativas um caráter pedagógico.                                                                                   |                                                                                         |
| 16. O pedagógico expressa o conhecimento.                         | Porque exige um certo conhecimento e capacitação para exercer tal ação como planejamento didático                                                        |                                                                                         |
| 17. O pedagógico vinculado a Pedagogia.                           | possibilita desenvolver toda uma pedagogia de conhecimentos                                                                                              |                                                                                         |
| 18. O pedagógico como uma dimensão social                         | trabalha o pedagógico na questão social para o desenvolvimento e o conhecimento mais amplo.                                                              |                                                                                         |
| 19. Pedagógico vinculado as práticas educativas                   | Pedagógico é efetivado nas práticas educativas do educador de maneira intencional. Evidência por meio das oficinas socioeducativas um caráter pedagógico |                                                                                         |
| 20. O pedagógico é inerente ao ensino.                            | A natureza pedagógica é a base para o ensino. O que difere é apenas as metodologias e os recursos.                                                       |                                                                                         |
| 21. O pedagógico é exposto nas relações de ensino.                | a gente desenvolve sempre um processo de aprendizado, onde a gente ensina e aprende ao mesmo tempo com as experiências que são repassadas.               |                                                                                         |
| 22. O pedagógico e a Pedagogia são trabalhados de maneira social. | trabalha a pedagogia e o pedagógico na questão social para o desenvolvimento e o conhecimento mais amplo                                                 |                                                                                         |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Procuramos identificar se os educadores e as educadoras reconhecem o trabalho que desenvolve no SCFV como sendo de natureza pedagógica. Como mostra o **gráfico 1**, a seguir:

**Gráfico 1** - Trabalho de natureza pedagógica

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Constatamos que o pedagógico não é característica apenas do trabalho desenvolvido nas escolas, essa dimensão caracteriza as ações dos profissionais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), sendo que (88%) consideram o seu trabalho de natureza pedagógica, pois, segundo eles(as), o pedagógico é expresso como vinculado aos processos de ensino, como podemos perceber nas seguintes respostas:

Desenvolvo as oficinas através de uma proposta pedagógico diferenciada, possuo uma apostila para seguir e desenvolver com jovens realizo planejamento, possuo uma carga horaria determinada para cumprir e realizo uma avaliação final do educando(a) (Pesquisada PA10).

É pedagógico, pois estamos sempre ensinando, mas também é social (Pesquisada JP14).

A pedagogia estar aplicado dentro do esquema não escolar de ter mecanismo de métodos de lidar com diversas situações no cotidiano da vida, principalmente na prática de ensinar (Pesquisado JP6).

Percebemos que o pedagógico para esses(as) profissionais está associado a dimensão do ensino, o que é coerente. No entanto, o ensino é a única forma de manifestação do pedagógico? Compreendemos que não. O ato de aprender também é pedagógico e está interconectado com o ato de ensinar, as práticas pedagógicas extrapolam os espaços escolares, por isso a importância de compreendermos o pedagógico de maneira ampla e não fundamentada apenas no viés escolarizante. Percebemos também nessa categoria a questão da Segundo Severo (2015)

Diversas instituições não escolares, porém, com interesses educativos em sua conjuntura ou com algum tipo de inserção em contextos nos quais as pessoas necessitem atuar mediante o uso de ferramentas pedagógicas, têm configurado em sua agenda de trabalho objetivos e ações que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico (SEVERO, 2015, p.565).

As práticas não escolares durante muito tempo não eram consideradas como sendo de natureza pedagógica, Gohn (1999) e Severo (2015) explicam que isso acontecia e acontece, por serem consideradas como sendo não formais, conseqüentemente, dispensava sistematização e reflexão crítica, porém, a ENE possui caráter formativo como ficou explícito nas respostas dos pesquisados que apontam o viés pedagógico e didático das práticas que desenvolvem no SCFV.

Nesse aspecto, o Pesquisado JP 23 afirma que tais práticas consistem em: “um trabalho de natureza pedagógica, pois esclarece os direitos e deveres dos indivíduos/usuários dos serviços, articula outros profissionais até outros setores para trazer diversos conhecimentos sobre saúde, nutrição, fonoaudiologia, direitos etc.” (Pesquisado JP 23). Para trabalhar o aspecto da cidadania com os(as) usuários(as) é necessário se pautar em práticas pedagógicas emancipadoras, por isso a Pesquisada PA4 destaca que “todas as práticas planejadas vão de acordo com a linha de pensamento de Paulo Freire” (Pesquisada PA4). A PA5 afirma ainda, que “A pedagogia está aplicada dentro do esquema não escolar de ter mecanismo e métodos de lidar com diversas situações no cotidiano da vida” (Pesquisada PA5), ressaltando, dessa forma, a importância da Pedagogia devido a sua estrutura pedagógica. O Educador JP18 destaca a pedagogia interligada ao social “Porque é importante que a gente também trabalhe a pedagogia na questão social para o desenvolvimento e o conhecimento mais amplo” (Pesquisado JP18). A Didática como elemento estruturante do trabalho pedagógico, necessita de uma consistência teórica, a pedagogia se destaca por refletir e aprofundar esse aspecto.

Com base nos relatos, é possível perceber que os participantes compreendem que o pedagógico não acontece ao acaso, possui uma base teórica que lhe fundamenta, pois citaram a perspectiva freiriana e da Pedagogia. Sendo assim, é preciso compreendermos que nem toda prática educativa é pedagógica. Severo (2015) distingue prática educativa de prática pedagógica da seguinte maneira,

As práticas educativas se tornam pedagógicas quando passam a ser objeto de ação e reflexão no âmbito da pedagogia. Em termos homônimos, a ação e a reflexão pedagógica concretizam os objetivos educacionais mediante práticas organizadas sistematicamente desde sua concepção até seu estágio avaliativo (SEVERO, 2015, p.572).

Nem todas as práticas educativas são pedagógicas, como mostra esse autor. Para ser pedagógica necessitam de uma direção sistemática para a construção de ações intencionais, não acontecem ao acaso.

Veiga (1994, p.16) compreende “a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria- prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a

busca de condições necessárias à sua realização”. O que coaduna com o entendimento de que a prática pedagógica nasce de uma consistência teórica e se realiza na prática e ao mesmo tempo é transformada por ela.

O pedagógico no espaço não escolar valoriza e estrutura as práticas educativas coletivas e culturais, compreende que os sujeitos estão em processo de formação, por isso aprendem constantemente. Considerando esse aspecto, a Pesquisada PA11 afirma: “Trabalho o pedagógico de forma lúdica e interativa com base nos grupos, busco mostrar aos adolescentes a valorização da família, amigos e território (mesmo com todas as dificuldades) a importância de sua participação na sociedade de forma consciente” (Pesquisada PA 11). Assim, a educação no SCFV acontece por meio dos grupos e as práticas pedagógicas devem partir desse véis coletivo para alcançar os envolvidos.

Temos a tendência de fragmentar os processos teóricos da prática ou vice-versa, por isso utilizamos o conceito de práxis pedagógica (SOUZA, 2006) porque permite entender a totalidade e a ligação da teoria com a prática, bem como parte da concepção da ação coletiva dos sujeitos em suas práticas intencionais, a mediação dessas práticas se dá pela construção dos conhecimentos, não pode ser entendida de maneira dicotomizar ou individualizada. Nos chamou atenção as respostas de alguns dos pesquisados e pesquisadas, por destacaram a dimensão social do processo pedagógico: “Totalmente pedagógica, planejar e desenvolver oficinas socioeducativas é um ato pedagógico que é inerente ao social por si, pois pensa o lado educativo de uma medida socioeducativa” (Pesquisada PA13). Muitas vezes, o pedagógico é reduzido a prática docente que perpassa as instituições formais de ensino, todavia, o pedagógico está contido numa dimensão político e social, articulado a um tipo de sociedade, a uma visão de mundo e a produções de conhecimento.

Observamos que o pedagógico tem uma dimensão multidimensional que se forma a partir das dimensões: histórico-ontológica; pedagógica; social e política, essas categorias são interligadas e juntas formam o pedagógico (FUENTES, FERREIRA, 2017, p.724). Nem toda prática educativa pode ser classificada como pedagógica. Entendemos que o pedagógico é responsável por dar sentido formativo ao processo de produção de conhecimentos, por isso é indispensável no objetivo da educação que é a construção da humanidade do ser humano.

O trabalho pedagógico acontece por meio de relações de trocas que são produzidos nas práticas diárias dos educadores e educadoras sociais entre os(as) usuários(as) e a equipe gestora. Esses saberes são refletidos na prática socioeducativa.

É um trabalho de natureza pedagógica, pois esclarece os direitos e deveres dos indivíduos/usuários dos serviços, articula outros profissionais até outros setores para trazer diversos conhecimentos sobre saúde, nutrição, fonoaudiologia, direitos etc., acontece e melhora as nossas relações e trocas de conhecimentos entre os usuários (Pesquisada JP3).

Quando o(a) educador(a) tem consciência dessa natureza pedagógica faz uso dela para mediar os processos interativos entre os grupos, porque a Educação Social se destaca principalmente por seu trabalho com os diferentes grupos etários. Conforme Rancière (2003, p. 287): “[...] a relação pedagógica não pode ser vista, nem como relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos, principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas como relação de diálogo entre seres de palavra”, justamente essa relação horizontal e dialógica que deve mediar o trabalho pedagógico tanto nos ambientes oficiais de ensino quanto nos ambientes educativos sociais,

A pedagogia estar aplicado dentro do esquema não escolar de ter mecanismo de métodos de lidar com diversas situações no cotidiano da vida (Pesquisada PA12).

Porque a atuação do educador tem intencionalidade através da prática de educar (Pesquisada JP 31).

Porque exige um certo conhecimento e capacitação para exercer, tais como planejamento didático etc., (Pesquisado JP5).

Toda ação que se propõe a trabalhar ensino em contextos formais ou não-formais de ensino ou prática e do fazer cotidiano de educadores e ou professores deve levar em conta a dimensão social no processo de aprendizado, uma vez que cada pessoa entende o mundo de forma distinta em cada momento de sua vida e neste ponto a pedagogia se faz necessário para obtermos um retorno positivo sobre nossas propostas de "intervenção educativa" junto as pessoas que atendemos/ tocamos com nosso fazer diário (Pesquisada PA13).

Nas falas é notável a defesa do pedagógico expresso na elaboração das oficinas, vinculada a pedagogia, ao véis educativo, aos processos de planejamento didático e as ações que intencionam os processos de ensino. Porém, não podemos esquecer que os processos de aprendizagem também são pedagógicos, é necessária uma criatividade pedagógica para além do que está posto nos documentos legais.

Percebemos nessa categoria que há processos formativos e pedagógicos fora da escola. Desmitificando a ideia tradicional de que a prática pedagógica é somente a prática educativa da sala de aula. Pois o pedagógico está presente no SCFV. Notamos ainda que tem o aspecto social do pedagógico, extrapolando os muros da escola. O pedagógico não nasce da prática pela

prática, mas necessita de uma teoria consistente que colabore com a educação que é “uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2002, p. 64). A prática social é intencional, por isso visa a transformação no indivíduo, porém ela é fruto de relações sociais, sendo assim, o pedagógico também é social

### 5.6 Planejamento como um processo técnico ou operacional.

“Preparar previamente o que se deseja realizar e colocar no plano, a fim de ter antecipadamente uma organização que otimiza o tempo de execução das ações” (Pesquisada PA4).

Compreender o significado do planejamento é uma condição indispensável para entender as concepções que os educadores e educadoras defendem, conhecer as estratégias usadas na fase da compreensão do problema ou situação, conhecer os instrumentos e o objeto de atenção que norteiam os objetivos.

O quadro abaixo mostra como se chegou a essa categoria, sendo que foi uma das mais difíceis de se efetivar, porque o significado de planejamento envolve a elaboração dos objetivos e das estratégias. Reunir as diferentes respostas e analisá-las minuciosamente sem perder os detalhes é uma tarefa complexa, mas necessária para a validação dos dados. Em função disso, apresentaremos subtópicos secundários para detalhar os objetivos e as estratégias didáticas elaboradas pelos participantes.

**Quadro 6** - Significado de planejamento

| CÓDIGOS DE CONTEÚDOS                          | CONCEITO NORTEADOR                                                                                                                                        | CATEGORIA                                                     |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 23. Organizar e elaborar um plano de trabalho | Planejamento como sinônimo de ferramenta para executar ações que são programadas para uma melhor execução.                                                | <b>IV. Planejamento é um processo técnico ou operacional.</b> |
| 24. Antecipar a prática                       | Preparar previamente o que se deseja realizar e colocar no plano, a fim de ter antecipadamente uma organização que otimiza o tempo de execução das ações. |                                                               |
| 25. Planejamento é uma reflexão               | É pensar a prática e depois organizá-la.                                                                                                                  |                                                               |

|                                                                                                                 |                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26. É a organização das oficinas socioeducativas                                                                | Profissional possui de forma clara e registrada o dia a dia da oficina, as competências e habilidades que serão desenvolvidas |
| 27. Partindo da realidade observada prever atividades e encontros para atingir um objetivo.                     | É apontada a importância de se considerar a realidade dos usuários no momento do planejamento.                                |
| 28. Organizar conteúdos e sistematizar as atividades.                                                           | É organizar as ações e saber como executá-las de forma que contemple os participantes                                         |
| 29. Perceber a realidade, avaliar caminhos e criar um plano para otimizar o alcance de um determinado objetivo; | Destaca a importância do avaliar dentro do planejado.                                                                         |
| 30. buscar estratégias para desenvolver atividades do grupo                                                     | Ressalta a importância de se refletir sobre as estratégias. Grupo                                                             |
| 31. É trazer respostas para uma determinada situação atendendo e tendo recursos para a atividade apontada.      | Resolução de problema.                                                                                                        |
| 33. Planejar se resume as atividades desenvolvidas                                                              | Preparar e elaborar conteúdos e práticas a serem aplicadas nas atividades diárias                                             |
| 34. É traçar objetivos e metas das atividades a serem desenvolvidas.                                            | O planejamento começa sempre com objetivos traçados.                                                                          |

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

Por meio dos dados colhidos através do questionário estruturado, verificamos um consenso entre os pesquisados e pesquisadas sobre o significado de planejamento apontado como um processo técnico ou operacional em que prever, antecipar e organizar as ações, dando a entender que não requer uma reflexão e problematização dos efeitos políticos que envolve as tomadas de decisões sobre as ações planejadas. Fica explícito a dimensão técnica presente nas seguintes definições:

Planejar é antecipar, preparar e elaborar conteúdos e práticas a ser aplicadas nas atividades diárias (Pesquisada PA1).

É elaborar as atividades previamente para que sejam bem desenvolvidas (Pesquisado JP5).

É resumir toda a sua semana ou mês numa agenda para que facilite seu trabalho com os jovens (Pesquisada JP27).

Organizar antecipadamente metas, avaliar, construir estratégias, levando em consideração o todo (Pesquisada PA19).

Estruturar tudo o que for realizar com antecedência, para ter uma melhor performance (Pesquisado JP31).

Organizar conteúdos e sistematizar atividades com antecedência (Pesquisada PA17).

Buscar suporte para a prática, respeitar o público com que trabalhamos para possibilitar a chegada aos objetivos do nosso trabalho (Pesquisada JP21).

Não descartamos a importância da dimensão técnica, mas reduzir o planejamento apenas a ela não é suficiente, é necessário o comprometimento político e social para uma compreensão geral e crítica do planejamento. O planejar se resume a “Preparar previamente o que se deseja realizar, a fim de ter antecipadamente uma organização que otimiza o tempo de execução das ações” (Pesquisada PA2), organizar conteúdo. Observamos que nenhum dos sete menciona qualquer dimensão político-social do planejamento. O ato de planejar é um processo de tomada de decisão, nesse sentido, as decisões não são tomadas de maneira neutra, até quando se aponta a dimensão técnica, intenciona uma finalidade por trás de tal escolha, seja por ser mais prático ou por ser exigência de organismos gestores ou por conceber e reproduzir a educação por um viés técnico. Lück (2014) argumenta que se essa decisão for tomada de maneira crítica expressa o compromisso ativo com a transformação da realidade, evidencia o sentido político da ação. Não se trata de agir por agir, mas de refletir sobre cada decisão, de se comprometer com a dimensão política inerente ao processo de planejamento.

É importante destacar que o planejamento é um ato teórico-prática, em nenhum momento estamos fragmentando esse processo, até porque defendemos que este, deve ser elaborado partindo de uma práxis pedagógica. Dessa forma, quando ressaltamos que os(as) pesquisados e pesquisadas deram ênfase mais ao aspecto operacional do planejamento, não estamos negamos a importância dessa parte, nem estamos tomando o planejamento como algo teórico e a aplicação como prática de maneira fragmentada. Contudo, acreditamos que o ideal é que ele seja elaborado por meio de uma práxis pedagógica que parte de uma noção intencional e organizada da educação (SOUZA, 2016), por isso, a importância de considerá-lo de maneira multidimensional partindo da dimensão técnica, política-social, pedagógica e ética.

Encara-se que a práxis pedagógica seja um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Um *locus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar e não escolar. Um *tempus* de maturação emocional, operativa e intelectual na busca de um *status* social e posição cultural (FRANCISCO DE SOUZA, 2009, p. 11).

Nesse sentido, identificamos tanto no questionário quanto no Grupo Focal, que os(as) pesquisados e pesquisadas, em especial de João Pessoa, seguem um planejamento norteado

pelas temáticas que são programadas pela prefeitura. Talvez, isso justifique, essa ênfase no aspecto técnico percebido nos questionários. Os participantes do Grupo Focal ressaltaram que isso interfere diretamente no planejamento deles, dado que, a temática nem sempre é cabível aos usuários(as). Como explica o seguinte relato:

O planejamento não é bem sucedido, porque como todos disseram, a gente acaba sofrendo, porque a gente tem que fazer o planejamento em cima da demanda e necessidades dos usuários, **mas aí, a prefeitura manda pra nossa coordenação do CRAS um planejamento que ela quer que a gente trabalhe, nem sempre é cabível, principalmente, para o idoso**, então, meu planejamento é flexível e as vezes eu planejo, mas quando chego naquele momento das atividades, a recepção com elas é outra e, tenho que mudar e ter o plano “B”, não posso fazer é esse e ponto final, mudo muito o que a prefeitura manda porque como disse antes não é cabível para o idoso, e assim mesmo há uma falta de entendimento com o coordenador do CRAS porque ele queria que fosse aquela temática[...] (Pesquisada JPE, grifo nosso).

Esse indício revela que os pesquisados e pesquisadas não fazem parte da elaboração das temáticas, as recebem prontas e têm que aplicá-las, o que acaba implicando negativamente no processo educativo desenvolvidos por esses/essas profissionais, uma vez que dificulta a autonomia e exclui até mesmo os(as) usuários/usuárias desse processo. Seria importante envolvê-los não só na indicação das temáticas, porém, no processo de elaboração do planejamento.

No Dicionário crítico da Política da Assistência Social do Brasil é destacado que se trabalha com o planejamento estratégico e participativo, ou seja, aquele elaborado com base na realidade multidimensional e com a participação dos atores sociais (FERNANDES; HELLMANN, 2016). Todavia, percebemos nas falas dos pesquisados e pesquisadas do Grupo Focal uma ausência dessa participação. A elaboração do planejamento não está de acordo com o que propõe esse documento quando pontua que: “o ator que planeja está inserido na realidade que planeja, coexistindo com outros atores sociais, que de algum modo também planejam. Não há monopólio na elaboração do planejamento, mas coexistência de vários planos” (BRASIL, 2016, p. 191). Conforme a Pesquisada JPE “a Prefeitura manda pra nossa Coordenação do CRAS um planejamento que ela quer que a gente trabalhe, nem sempre é cabível”, isto é, está acontecendo de maneira vertical, sem a participação dos atores que estão em contato com a realidade dos(as) usuários(as). Outro problema que atrapalha o planejamento é as demandas externas vindas também da prefeitura, como relatam os seguintes pesquisados e pesquisadas.

A gente faz de tudo para que o planejamento seja bem-sucedido, mas sempre tem os choques, é choques de datas, porque a gente faz um planejamento antes

e, ai marcam as datas de passeio, de atividades. **Ai de repente a prefeitura já vem com outro planejamento e a gente tem que se adaptar, mas o máximo que a gente puder manter é o objetivo**, acho que é bem sucedido porque a gente além de fazer o planejamento a gente ainda tem que se adaptar o que vem, então é muito bem sucedido (Pesquisada JPB, grifo nosso).

[...] a gente as vezes tem o planejamento de trabalhar tal temática na terça feira **aí acontece algum evento que a prefeitura organiza chama a gente e temos que deixar tudo e ir**. Então a gente tenta seguir o nosso planejamento, mas nem sempre ele é adequado se a gente fosse olhar numa questão de porcentagem eu diria que é realizado 65% (Pesquisado JPC, grifo nosso)

A gente tenta, mas é complicado porque planejamento de um jeito e de repete **chega uma outra demanda, as vezes muda completamente, estamos com uma coisa para fazer e chegar uma ação externa e a gente tem que ir, ao invés de ir acompanhar o grupo**, faço o trabalho do educador, na portaria (Pesquisada JPD, grifo nosso).

Essa falta de comunicação e de participação da equipe do CRAS no planejamento das temáticas e de outras atividades elaboradas pela prefeitura, acaba suprimindo a dimensão política, ao contrário do que tende a ocorrer quando o planejamento é desenvolvido de forma participativa, no qual essa dimensão se situa de forma mais explícita. Conforme Lück (2014, p. 98) “essa dimensão implica em que se realize uma contínua observação e reflexão sobre as intenções motivadoras das intervenções pretendidas sobre a realidade, avaliando sua legitimidade”. Envolve a própria motivação dos profissionais no seu contexto de trabalho. Intentando descobrir essas motivações, discutimos no Grupo Focal sobre as implicações humanas e sociais do trabalho.

Ele é importante porque a gente faz um trabalho de transformação na vida de muitas crianças e adolescentes, nós estamos inseridos hoje numa comunidade onde a gente acompanha 70 crianças e adolescentes e suas famílias e ai a gente trabalha várias temáticas , através do protagonismo juvenil ,cidadania, direitos humanos , abuso e exploração sexual , a gente faz com que os usuários conheçam e percebam a importância que eles tem para a sociedade porque a gente está fazendo esse trabalho junto à comunidade , a gente já tem esses grandes resultados que são vistos dentro da comunidade, por exemplo quando a gente vê que um dos adolescentes não se envolveu na criminalidade e tá hoje numa universidade , tá hoje no mercado de trabalho, é isso (Pesquisado JPC).

A implicação humana é a percepção de que estamos sendo uma peça de transformação e formação humana para aqueles determinados usuários, muitas vezes somos agente de transformação, e damos apoio que eles não têm em casa, uma pessoa para ouvir e dialogar e começamos a partir daí (Pesquisada JPF).

Acredito que a mais humana é contribuir para a superação das vulnerabilidades (Pesquisada JPG).

Percebemos que esses e essas profissionais têm consciência da influência do seu trabalho na vida dos(as) usuários(as), assim, o Pesquisado JPC destaca os resultados positivos quando os(as) usuários(as) passam a ter um projeto de vida, perspectivas de futuro e decidem fazer universidade para se inserir no mercado de trabalho. A Pesquisada JPF destaca a importância do apoio e da transformação que exerce na vida dos(as) usuários(as). A Pesquisada JPG destaca a importância de contribuir para a superação da vulnerabilidade. A Pesquisada JPF destaca que muitas vezes os(as) usuários(as) buscam algo que não encontram em casa. Portanto, é fundamental que educadores(as) levem esses aspectos para o planejamento, pois só assim vão despertar nos(as) usuários(as) o ato de refletir sobre suas ações.

Não existe um planejamento neutro ou simplesmente técnico. Como explica Lück (2014) a dimensão política se faz presente quando se direciona ações que afetarão pessoas. No SCFV ou em outros espaços educativos o aspecto político do planejamento deve expressar o compromisso com a transformação da realidade dos sujeitos. Dessa forma, o planejamento que orienta as atividades nas instituições educativas sociais deve ser visto como um processo que colabora para a transformação social do ser humano, não pode ser elaborado de maneira mecânica, pois não passará de uma simples ferramenta de reprodução técnica que contribui apenas para a construção de planos.

No caso dos pesquisados e pesquisadas que trabalham com a Educação Social precisam pensar sobre a concepção de formação dos sujeitos que está por trás dos projetos, programas e instituições que visam o desenvolvimento das práticas socioeducativas. Esta reflexão é necessária porque como adverte Ribas Machado (2010) as práticas de educação Social podem ser guiadas por vários interesses, podendo servir apenas para o ajuste dos indivíduos dentro da sociedade, ao invés de contribuir para sua transformação.

Os planos orientam o trabalho dos educadores e educadoras, contudo não significa que as competências pedagógicas destes se reduzem a um plano. O plano não tem a capacidade de transformar uma dada realidade, mas um profissional comprometido com a educação, sim. Desse modo, Fusári (1990) deixa claro que o planejamento e o plano são complementares e devem ser vistos como um processo de ação reflexão ação da prática social do educador e educadora.

Entre as 66 respostas analisadas apenas um participante destacou a importância da reflexão inerente ao planejamento “É pensar e refletir sobre os nossos objetivos (o que e por que desejamos) e como e quais atividades realizarmos para obter êxito nos objetivos, lembrando

que é algo flexível e dinâmico” (Pesquisada JP22). É perceptível além da reflexão a presença de algumas das operações mentais destacada por Lück: o que? (objeto da ação); por quê? (pressupostos da ação); para quê (objetivo), como? (método), quando? (circunstância de tempo); onde? (circunstância de espaço, para quem? (a quem se beneficia da ação); com quem (os atores participantes das ações) (LÜCK, 2014, p.89). É um ato de pensar e refletir sobre ações/estratégias/ recursos necessários para se atingir determinado objetivo, considerando as singularidades de cada sujeito.

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI,1992, p.119)

Luckesi (1992) sublinha a dimensão político-social, científico e técnico do planejamento, entende que estar expressa sempre uma ideologia, não é neutro, por trás de todo planejamento existe opções filosóficas e políticas que estabelecem o fim de uma determinada ação (essa antecipação da prática, não acontece de maneira neutra) discutir sobre o significado social e político da ação que se está realizando é firmar um compromisso para com a formação crítica dos(as) educandos/usuários(as). No exercício de pensar e refletir sobre ações/estratégias/ recursos necessários para se atingir determinados objetivos, esses objetivos estão vinculados a determinadas concepção de educação.

Verificamos que os profissionais do SCFV trabalham com sujeitos em situação de vulnerabilidade, trabalho infantil, violação de direitos, problemas de natureza complexa que exige uma reflexão crítica “a atividade de planejar, sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos (4), é um modo - dentre muitíssimos outros - de resguardar o "modelo de sociedade" ao qual serve esse planejamento. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar” (LUCKESI ,1992, p.118). É imprescindível pensar nas questões políticas e éticas, o modelo de sociedade que se quer formar, principalmente porque a Educação Social visa a formação para a cidadania, contribui para a construção de conhecimentos culturais e para a equalização. O ato de planejar é um ato intencional, não é neutro.

Sobre os significados ideológicos destacados por Luckesi (1992) é importante refletir a respeito dos aspectos éticos na elaboração do planejamento, uma vez que algumas ideologias podem ferir a dignidade humana. No grupo focal, os participantes destacam a importância da ética, tópico importante, que não foi evidenciado por nenhum dos respondentes dos

questionários. Até porque esses profissionais, desenvolvem um trabalho social que exige uma responsabilidade ética, já que atendem um público em situação de vulnerabilidade social deve-se ter uma reflexão e ação ética no momento de elaborar e executar o planejamento. Segue algumas opiniões destacadas.

A gente percebe que estamos vivendo um momento bem complicado né, principalmente eles que vivem na comunidade e **a gente sempre procura trabalhar o respeito, respeitar o espaço, a opção sexual, respeitar a religião e o espaço do outro. A gente sempre levanta essa bandeira para ele, para que eles possam ter essa compreensão de que o meu ser é diferente do outro ser e eu tenho que respeitar ele** (Pesquisado JPB, grifo nosso).

Em relação a ética, quando a gente tem algum caso emblemático, não fazemos um processo de divulgação pra comunidade, **a gente discute enquanto equipe caso a caso, tem um caso que a gente percebe que é um adolescente que tá precisando de um tratamento psicológico a gente conversa com a equipe e vê a melhor forma desse menino ou menina ser atendida, então a gente trabalha com a equipe** (Pesquisado JPC, grifo nosso).

Ética a partir do respeito entre os profissionais e o respeito levar para os usuários, como o respeito as diversidades culturais, de gênero, religião de cada um, para um bom convívio e um bom trabalho, no sentido profissional agente lida com algo relacionada ao usuário, toda problemática, a gente sempre lida com a ética, **a discutida entre os profissionais e não na frente dos próprios usuários, que a gente vê essas ações em outros setores acontecer e isso é muito negativa.** Então em primeiro lugar a ética profissional (Pesquisada JPF, grifo nosso).

Com relação a ética, trabalhamos muito a questão do respeito, principalmente eu com a equipe, eu com o coordenador, com os amigos de trabalho e principalmente com o grupo, porque elas são de níveis sociais diferentes, tem postura diferentes e eu tento levar para elas também, porque mesmo sendo idosas existem entre elas “brincadeirinhas”, ficam falando umas das outras, “ah! fulana é assim...”, porque sempre vê um defeito, mas é, “oh, como ela é vaidosa! “oh, como é amostrada “, **Então sempre levo que a gente tem que respeitar a individualidade de cada um, respeitar os nossos amigos e nossos funcionários, há um bom feedback porque elas acabam compreendendo que temos que ter essa postura essa ética dentro do ambiente de trabalho e de lazer e no ambiente de casa** (Pesquisada JPE, grifo nosso)

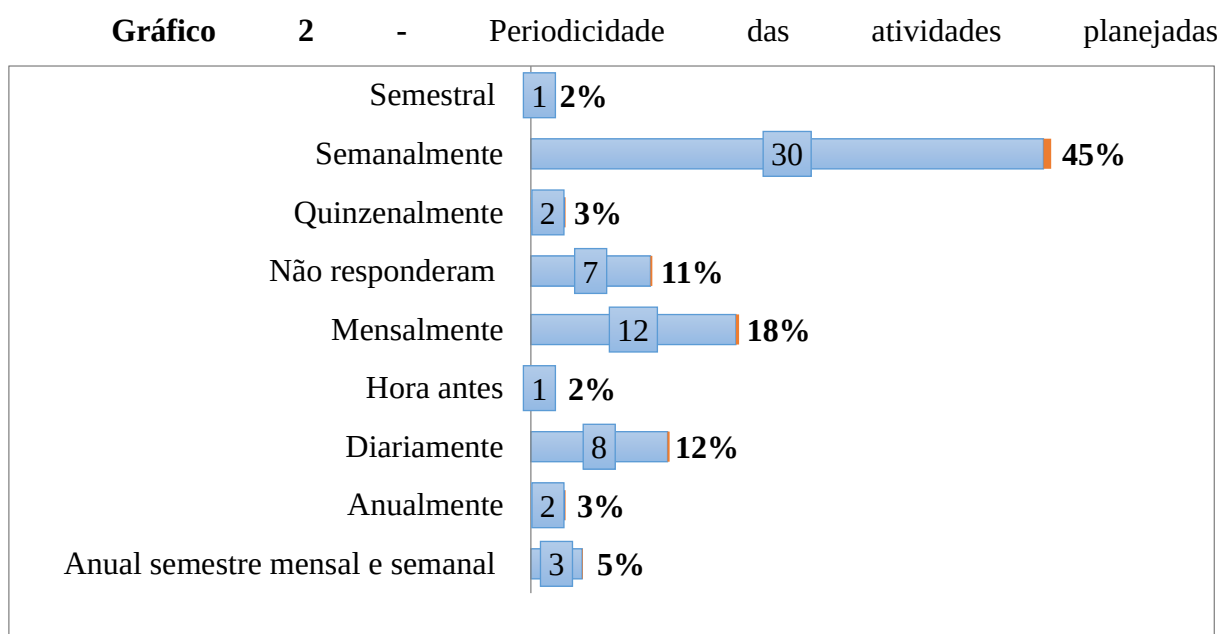
Notamos pelos relatos que os(as) pesquisados e pesquisadas trabalham os valores éticos. O Pesquisado JPB procura trabalhar o respeito à diversidade. O Pesquisado JPC relata o cuidado que tem com relação as necessidades específicas de alguns usuários, que quando se trata de um caso emblemático busca solucionar junto com a equipe e como acrescenta a Pesquisada JPF não expõe essas necessidades na frente dos(as) usuários(as) como é comum em outros setores.

A Pesquisada JPE relata uma situação vivenciada na sua rotina de trabalho, “porque mesmo sendo idosas existem entre elas “brincadeiras”, ficam falando umas das outras, ah! fulana é assim..., porque sempre vê um defeito, mas é, oh, como ela é vaidosa! oh, como é amostrada”, o que levou-a discutir sobre a postura ética e a questão do respeito ao próximo com as usuárias. O SCFV é importante porque além de levar os(as) usuário(as)s a conhecer seus direitos, as atividades desenvolvidas devem visar desconstruir qualquer tipo de preconceitos e/ou discriminações.

Dessa forma, é importante compreender que as ações educativas sejam na escola ou em qualquer outro espaço, implica num convívio ético e democrático. Quando se compreende isso e coloca-se em prática, tanto o profissional quanto os(as) usuários(as), passam a assumir uma responsabilidade de respeito com outro, com os colegas de trabalho, pois entendem que a ética deve estar presente em todas as relações humanas. Dessa forma, a ética é fundamental no momento de se elaborar e executar um planejamento.

O planejamento é algo vivo, tem uma finalidade política que expressa uma concepção de educação, sociedade que se quer formar e tem uma dimensão social, não pode se resumir a um preenchimento burocrático de formulários que se entrega mensalmente.

Perguntamos aos pesquisados e pesquisadas com qual periodicidade eles planejam as atividades desenvolvidas no SCFV, obtivemos as seguintes respostas:



**Fonte:** Elaborado pela autora com base dos dados da pesquisa, 2019.

Como mostra o gráfico 2, o planejamento faz parte da rotina dos educadores/educadoras e da equipe gestora. É essencial reservarmos um tempo para planejarmos, todavia,

o planejamento não é um momento que dividimos em dias, semanas, meses ou anos, é um processo que exige avaliação contínua de todos os envolvidos e envolvidas. Mais importante do que a frequência é refletir sobre como esse processo de planejamento acontece, se é tomado como uma atividade técnica, ou formal que serve apenas para legitimar o seu trabalho junto aos superiores, ou se realmente é utilizado de maneira crítica e consciente na orientação de suas ações.

Planejamento “é pensar a prática, é ver alternativas para abordar diversos assuntos, e saber com base teórica o que fazer e falar para cada grupo de crianças” (Pesquisada JP2). Destaca a importância de pensar para melhor agir sobre a prática, além disso, “ planejar é refletir, é voltar atrás, observar o que já foi feito, o que existe e o que planejar a partir da realidade encontrada; é tomar uma posição diante desta para transformá-la” (CARNEIRO,2007, p.02), é mais do que pensar sobre a prática é refletir sobre as decisões referente a mesma, fazendo uma constante avaliação.

As vezes o planejamento não recebe o devido valor. Isso acontece, por achamos que não é preciso planejar, uma vez que tudo já se encontra pronto, seja nas normativas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ou em outros documentos adotados ou indicado pela Secretaria de Assistência Social, outros apostam na experiência profissional, que embora seja um ingrediente importante para um bom planejamento, não é suficiente, outros pensam como a prática é demarcada por imprevistos e incertezas, é perda de tempo planejar, isso acaba tirando o crédito que o planejamento merece.

O planejamento que defendemos com base nos autores supracitados Lück (2014), Moretto (2014), tem um papel imprescindível por possibilitar condições que favoreçam a melhor aprendizagem e como destaca Carneiro (2007, p. 2) “que pense estratégias, ações/atividades que não acabem em si mesmas, mas que venham causar um impacto social, uma mudança da realidade social a médio e longo prazo”.

Não se trata apenas de pensar a prática e traduzir em um plano e executá-la, mas é um processo que exige a ação de refletir criticamente, a capacidade de autocrítica o que foi bem e o que não foi, conforme Moretto (2014) é um processo que exige reflexão-na-ação e conhecimento-construído-na-ação.

Portanto, o que falta é um sentido de que a natureza constitutiva do planejamento deve ter um viés político, científico, técnico, social que se integram no seu caráter de prática pedagógica. Essas dimensões não devem ser desvinculadas, são interdependentes e só dessa maneira o planejamento conseguirá mediar o trabalho educativo de maneira crítica.

Observamos que o marco político está deslocado do significado de planejamento conforme os relatos dos pesquisados, consequentemente, se centra em aspectos operacionais, por isso as práticas ainda estão presas aos documentos normativos e as temáticas impostas pela prefeitura. No entanto, as estratégias didáticas elencadas, bem como, a elaboração dos objetivos variaram bastante, algumas se concentram nos(as) usuários(as) e não apenas nas normativas como mostramos nos subtópicos abaixo. Concluímos que há uma necessidade de ressignificação acerca da compreensão de planejamento, considerando que sua fragmentação poderá refletir na execução.

A seguir, discutiremos sobre a elaboração dos objetivos e a importância de selecionar recursos com base numa reflexão crítica e coerente com a organização didática.

### 5.5.1 Construção dos objetivos e dos instrumentos formativos

Os objetivos no processo de planejamento constituem uma das etapas mais importantes, pois ao elaborá-los o educador e educadora criam um alvo a ser atingido. É por meio deles que os conteúdos, estratégias e recursos são definidos. Esse percurso é traçado tanto para o educador e educadora quanto para os educandos e educandas já que orienta o processo de ensino e aprendizagem. É essencial que o educador e educadora compreendam os objetivos da Educação Social dentro do SCFV. A elaboração e implementação dos objetivos são determinantes para o processo do planejamento.

Segundo Díaz e Santos (2014, p.429)<sup>16</sup> “os objetivos representam os resultados esperados das ações de ensino e deve ser claro, para todos os participantes [...]”, destacando o atributo da objetividade, uma vez que, devem manter coerência para com aquilo que se propõe, ou seja, devem ser realizáveis, contextualizados, caso contrário comprometem negativamente o processo. Os objetivos devem ser claros não só para o educador, mas também para os educandos, já que este poderá decidir e opinar sobre as atividades que melhor lhes ajudam.

Um objetivo é, então, um ponto de partida, um propósito, uma aspiração, um objetivo, é o componente do processo pedagógico que melhor reflete seu caráter social e usamos o termo processo pedagógico por ser o mais geral, que inclui o processo educativo e o processo de ensino-aprendizagem<sup>17</sup> (DÍAZ; SANTOS, 2014, p. 470).

<sup>16</sup> los objetivos representan los resultados esperados de las acciones de enseñanza y deben ser claros, para todos los participantes, sin prestarse a la subjetividad

<sup>17</sup> Un objetivo es, entonces, un punto de partida, un propósito, una aspiración, una meta, es el componente del proceso pedagógico que mejor refleja su carácter social y utilizamos el término de proceso pedagógico por ser el más general, que incluye el proceso educativo y el de enseñanza-aprendizaje.

Os objetivos formativos têm uma relevância política, social e pedagógica porque dizem respeito às transformações projetadas que esperamos dos nossos educandos e educandas, refletem um modelo de sociedade almejada e orienta o trabalho pedagógico do educador e educadora. Um ponto importante é que os objetivos não podem partir apenas de um programa fechado porque ele está condicionado às circunstâncias externas, devem partir da realidade e do contexto dos sujeitos.

Diante dessas reflexões, as quais problematizam a importância dos objetivos. Questionamos como os participantes da pesquisa elaboram os objetivos educativos que norteiam suas práticas? Obtivemos as seguintes respostas:

São elaborados através da observação e conhecimento das realidades nas quais atuamos, unindo a intencionalidade do trabalho (Pesquisada PA3).

Baseados em normativas legais do serviço e demandas da comunidade (Pesquisado PA4).

A partir dos assuntos expostos pelos educandos que querem trabalhar procuro atividades e vejo quais objetivos podem ser trabalhados (Pesquisada PA8).

Eles são criados a partir das necessidades apresentadas pelos educandos, famílias, comunidade, sociedade e por sugestões de atividades que eles trazem (Pesquisada PA9).

Analisando o contexto e seguindo programa (Pesquisada JP1).

Datas comemorativas e principalmente as necessidades dos usuários (Pesquisada JP5).

Sempre fazemos atividades com o objetivo de fazê-los se sentir incluso na sociedade, trabalhando o protagonismo e autoestima (Pesquisada JP7).

Recebemos da coordenação as informações das temáticas a serem desenvolvidas com os grupos e planejamos nossas ações (Pesquisada JP23).

Tendo como respaldo, os documentos do SCFV, a prática profissional do serviço social (Pesquisada JP26).

As falas destes(as) pesquisados e pesquisadas deixam claro que os objetivos são elaborados com base nos documentos, programas, normativas do SCFV, bem como, por meio das necessidades apresentadas pelos educandos, educandas e os demais envolvidos, considerando o contexto e as datas comemorativas.

Dessa forma, é importante, que os objetivos tenham um caráter específico e estejam associados à Educação Social, no sentido de contribuir para a emancipação e transformação dos sujeitos, que não confunda as ações projetadas com a ideia de assistencialismo.

Por meio de variadas atividades, os grupos têm o objetivo de propiciar entre os usuários oportunidades para a escuta; valorização e reconhecimento do outro; produção coletiva; exercício de escolhas; tomada de decisões sobre a própria vida e do grupo; diálogo para a resolução de conflitos e divergências; reconhecimento de limites e possibilidades das situações vividas; experiências de escolha e decisão coletivas; experiências de aprendizado e ensino de igual para igual; experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas; experiências de reconhecimento e admiração das diferenças; entre outras (BRASIL, 2016, p. 4).

Percebemos que esses objetivos dão condições para o desenvolvimento de aprendizagens coletivas e culturais, trocas de vivências. Severo argumenta que “é fundamental reconhecer esse caráter socialmente referenciado pela ENE, como expressão de políticas culturais de grupos, comunidades e organizações sociais, visando inserir indivíduos em cada um desses contextos” (SEVERO, 2018, p. 6). É importante destacar que o serviço acolhe muitos usuários(as) em situação de risco e vulnerabilidade social e tudo isso deve ser considerado na elaboração dos objetivos, não para estigmatizá-los, mas para traçar estratégias que proporcionem uma superação e melhor acolhida, destacando as potencialidades que cada usuário tem.

Com relação aos profissionais que atuam dentro do SCFV é importante que estes reflitam, (re)criem os objetivos, ao invés de simplesmente reproduzir as propostas nos documentos, que não se orientem apenas pelas normativas do serviço, porém, que possam construir seus objetivos em diálogo com os(as) usuários(as), essa relação é importante, fortalece o vínculos , a torna a relação horizontal, conseqüentemente a participação dos(as) usuários(as) nas atividades serão mais produtivas e prazerosas.

Os objetivos estão condicionados aos recursos materiais utilizados no desenvolvimento das ações. Os pesquisados e pesquisadas destacaram os seguintes recursos didáticos que costumam usar: Livros, revistas, vídeos, jogos, Documentários/filmes/vídeos, músicas, poemas e textos, papéis, data show, caneta, lápis, cola, tintas, pinceis, computador, celular, Mídias audiovisuais, bambolês, cordas, bastões, material gráfico e jogos (Pesquisada JP22; Pesquisada PA30). Sobre os recursos didáticos, ressaltamos ainda as seguintes respostas:

A natureza, a cidade, materiais religiosos, espaços de intervenção socioambiental como jardins e hortas onde trabalho a educação ambiental e outras ferramentas como expressão artística (desenho, música) e documentários e filmes. Também utilizo como ferramenta as saídas guiadas (Pesquisada PA3).

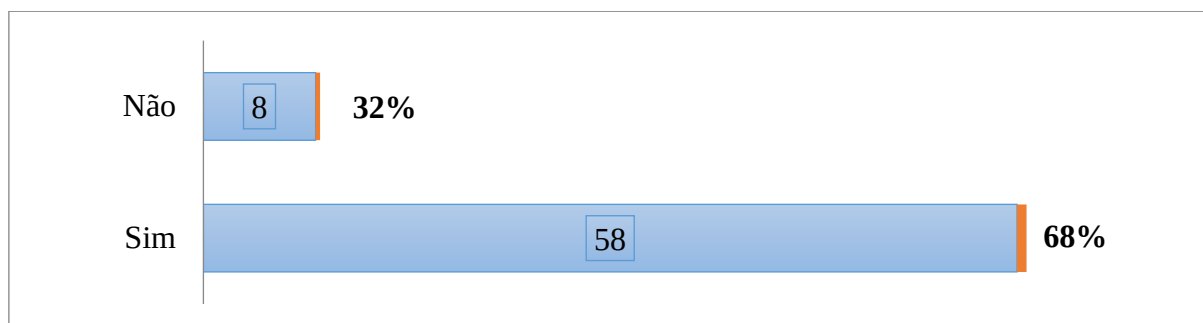
Utilizo muita coisa sustentável, sucatas, jornal, revistas, acreditamos na possibilidade de transformar lixo em arte (Pesquisada PA8).

Nosso material didático é muito precário, mas procuramos o que tem no momento e usar a criatividade (Pesquisada JP15).

Constatamos a criatividade dos participantes que citam como recursos didáticos a natureza e o material reciclado. Ambientalmente, são inúmeros os benefícios da reciclagem em contribuir na preservação do nosso planeta, é importante sensibilizar os(as) usuários(as) sobre essas práticas que podem ser levadas para o seu cotidiano. Os materiais didáticos-pedagógicos quando planejados são meios que auxiliam o trabalho pedagógico do educador e da educadora. Assim, entendemos que” todos os recursos têm seu valor, desde que fomentem no professor a vontade de ensinar, e no aluno o desejo de aprender” (CAPORRINO, 2010, p.4). Utilizar materiais sem prévia reflexão e desvinculados dos objetivos, não garante sucesso na aprendizagem.

Refletir sobre os instrumentos de planejamento, bem como conhecer quais os instrumentos utilizados nas práticas dos pesquisados e pesquisadas, poderão contribuir mais significativamente para construção do saber. Quando questionamos se eles(as) usavam instrumentos individuais obtivemos os seguintes resultados:

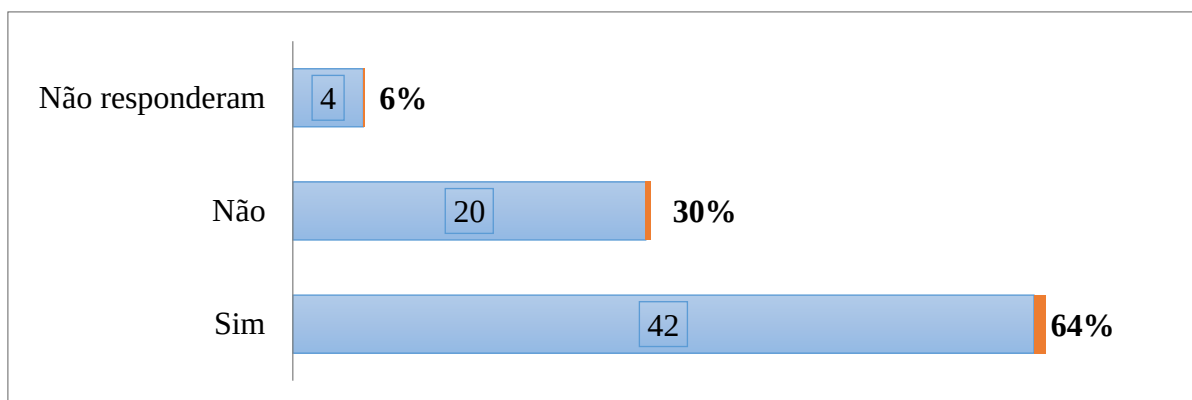
**Gráfico 3** -Instrumento(s) de planejamento individual



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Perguntamos ainda se eles usam instrumentos coletivos.

**Gráfico 4** - Instrumento(s) de planejamento Coletivo



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Verificamos que a maioria dos pesquisados e pesquisadas usam instrumentos individuais (68%) e coletivos (64%). Defendemos que o planejamento participativo é inerente a Educação Social, já que trabalha com grupos, visando a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) e à obtenção de uma transformação política e social.

Dessa forma, essa participação vai além de uma reunião coletiva, como fazem a maioria dos(as) pesquisados(as): “Reuniões semanais, para discutir, planejar e organizar...” (Pesquisa JP3); “Reunião para elaborar as atividades da semana” (Pesquisada PA9); “Reuniões semanais com técnicas de referência e orientadores, para elaborarmos os assuntos que vão ser apresentados em sala com o SCFV” (Pesquisado JP11); “Sempre fazemos planejamento coletivo, usando os temas sugeridos pela secretaria” (Pesquisada JP17). A proposta de planejamento participativo de Gandin (1994) e que defendemos no capítulo II, é baseada num trabalho coletivo e participativo que possui metodologias e estratégias próprias, em que os membros desenvolvem um pensamento grupal, todavia, esse pensamento é resultado de um processo anterior, no qual é necessário que cada pessoa se pronuncie, expondo seu posicionamento pessoal, para então sair do individual para o grupal.

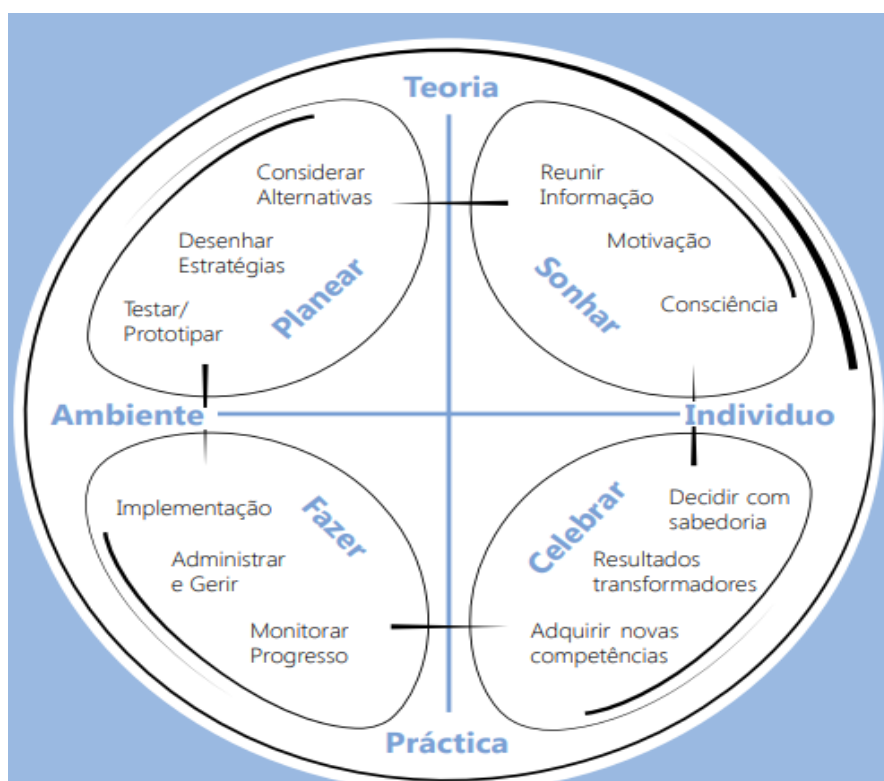
Quando o planejamento já está elaborado, seja numa cartilha ou documento, cabendo apenas seguir um protocolo técnico, que é o caso dos exemplos: “Sempre fazemos planejamento coletivo, usando os temas sugeridos pela secretaria” (Pesquisada JP8), “Com base nos eixos tipificação nacional dos serviços socioassistencialistas” (Pesquisado JP10), “Um quadro com as datas, onde coletivamente nos organizamos para as atividades coletivas” (Pesquisada PA3), o papel do educador(a) é só executar, sem pensar ou refletir sobre o mesmo. Limita-se o campo e a forma de participação dos profissionais, resultando no planejamento técnico, onde a participação é secundária e a questão ética, política e social indispensável ao planejamento é suprimida, acabando por comprometer a finalidade maior do planejamento que visa a transformação social.

Em sua resposta, a Pesquisada PA5 que afirma utilizar o *Dragon Dreaming*, um instrumento de planejamento coletivo que coaduna com essa proposta de planejamento participativo desenvolvido por Gandin (1994). Como a participante não detalha esse instrumento, investigamos e destacamos a seguinte definição:

*Dragon Dreaming* é um sistema integrado para a elaboração e gestão de projetos, embasado em uma ética que promove o crescimento pessoal, a formação de comunidades de apoio mútuo e o serviço à Terra. É também uma abordagem de sistemas vivos, inspirado na cultura aborígene australiana e nas mais recentes teorias científicas, que nos permite construir projetos de sucesso e organizações para a Grande Virada para uma Cultura de Sustentação da Vida. É uma filosofia de design global, que inclui todos os aspectos de nossas vidas, construída a partir da democracia participativa, da sustentabilidade ecológica e da justiça social. (BRASIL, 2015, p.15)

Essa ferramenta permite construir um projeto coletivo, baseado em quatro etapas do “Sonhar, Planejar, realizar e Celebrar” (BRASIL, 2015, p.16). Na primeira etapa, é compartilhado com o grupo um sonho ou um problema, logo todos(as) se tornam responsáveis, deixa o sonho de ser individual e passa a ser coletivo; na etapa do planejar são elaborados os objetivos do projeto e a organização do cronograma, bem como as estratégias e ações a serem desenvolvidas. Na etapa do realizar, todo o planejamento teórico é colocado em prática. Na quarta etapa é o momento de celebração pela concretização do sonho ou resolução do problema, se realiza também a avaliação e reflexão. Ao findar o ciclo do *Dragon Dreaming* reinicia-se outro em um processo cíclico. A seguir, a imagem 3 sintetiza esse processo.

**Imagem 3 - Roda *Dragon Dreaming***



**Fonte:** <http://www.dragondreaming.or/about-us/>

O projeto inicia com o encontro entre os sujeitos e o ambiente, um influenciando o outro, onde se organiza a teoria e prática de maneira interdependente. A divisão dessas interfaces cria quatro etapas de um projeto coletivo: Sonhar, Planejar, Fazer/Realizar, Celebrar. Como mostra a imagem 3.

Nessa perspectiva, o “Ciclo dos Sonhos” tem uma relação com o planejamento participativo, porque considera o posicionamento individual dos sujeitos até chegar ao grupal, as decisões nascem dentro do grupo de maneira horizontal e não vertical. A elaboração do projeto visa a transformação de uma realidade que busca favorecer o coletivo.

Gandin (1994) destaca os níveis em que a participação é exercida: o primeiro nível é a colaboração, porém geralmente esse nível se reduz a mera contribuição das pessoas sobre uma determinação de uma autoridade, não existe uma participação individual efetiva, mas secundária. A importância da colaboração é inegável, porém, só é efetivada quando o indivíduo pode se pronunciar e é ouvido dentro do processo.

O segundo nível é o da decisão, vai além da simples colaboração e objetiva ser democrático, porém o autor argumenta que geralmente as decisões tomadas são as “menores” e sendo desconectadas da proposta mais ampla, nesse sentido, a autoridade decide a parte que pode sofrer alteração, ou seja, acontece de maneira vertical.

O terceiro nível é o da participação que na prática é o menos utilizado, existindo inclusive uma intenção de evitá-lo por implicar em uma construção coletiva, onde todos participam ativamente das decisões “a construção em conjunto acontece quando o poder está com todas as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas” (GANDIN, 1994, p. 57). O planejamento participativo tem essa finalidade, promover a participação de todos e sua colaboração visando a transformação da realidade, favorecendo a todos, se planeja o novo em proveito de todos.

Sobre os recursos ou instrumentos didáticos, Severo destaca que,

O(a) educador(a) necessita fazer uso/construir um amplo repertório de recursos didáticos que, em certa medida, tentem estabelecer uma ruptura com as formas escritocêntricas de trabalho. Esses recursos derivam da reflexão criativa sobre quais elementos se ajustam às estratégias e são apropriados para ativar processos de pensamento, interação e criação nos educandos. Assim, envolvem a mobilização de atividades lúdicas, tecnológicas, colaborativas, corporais, artísticas, mas também de expressão oral e escrita (SEVERO, 2018, p. 8).

Pensar os recursos de maneira crítica e multidimensional é resultado de uma organização didática crítica que pensa em todas as etapas (objetivos, planejamento, recursos, metodologia, avaliação), não adianta usar um recurso inovador se não visar uma transformação/aprendizagem ativa dos educandos e educandas. Não adianta pensar apenas na qualidade do recurso, mas na qualidade da organização didática como um todo.

### 5.5.2 Sobre as estratégias de planejamento

Cabe aos educadores e educadoras selecionar as estratégias e o conteúdo devidamente planejado para atender as necessidades dos(as) usuários(as). Em razão disso, buscamos conhecer as estratégias usadas pelos pesquisados e pesquisadas nas suas práticas educativas.

As estratégias de planejamento que a maioria dos educadores e educadoras destacaram são centradas nos usuários e usuárias, conforme os relatos: “estudar o tema, extrair o objetivo desenvolver na prática e saber orientar e instruir aos usuários” (Pesquisada JP10); “buscar passar o conteúdo de forma dinâmica e com uma linguagem compreensiva” (Pesquisado JP21); “buscar elaborar atividades criativas, dinâmicas, pensando sempre no objetivo (Pesquisada JP3). Outros, destacaram “tempo da oficina, características dos jovens, perfil das oficinas, quais são os materiais que possuo para desenvolver as atividades” (Pesquisada PA7). Percebemos que as estratégias mencionadas são pensadas nos(as) usuários(as) para facilitar a aprendizagem deles. É importante compreender que para viabilizar essas estratégias, precisamos dos recursos, que podem ser materiais ou humanos. Como destaca alguns dos pesquisados e pesquisadas que elaboram as estratégias a partir do coletivo.

É preciso a participação de todas as pessoas envolvidas para que todos contribuam e fiquem sabendo efetivar as ações planejadas (Pesquisada JP3).

É participativo e em rede (Pesquisada JP6).

As atividades bem criativas para que eles possam absorver as atividades com amor e conhecimento (Pesquisada PA 12).

Buscar uma atividade que seja interessante dentro dos interesses e necessidades dos educandos (Pesquisada PA 12).

Objetividade, criatividade aporte teórico, riqueza de atividades (Pesquisada JP24).

Como as estratégias se voltam principalmente para a elaboração e execução das atividades como demonstrou as diferentes respostas dos pesquisados e pesquisadas. As Pesquisadas JP3 e JP6 destacam a importância coletiva no processo de elaboração das

estratégias. Sabemos que quanto mais os (as) usuários(as) se envolverem mais podem aprender, então, promover estratégias que permitam uma participação ativa dos(as) usuários(as) é fundamental para contribuir com o objetivo de aprendizagem. Dessa maneira, Giné e Parcerisa, (2003) destacam que se faz necessário fornecer estratégias que almejem uma aprendizagem significativa, que as diferentes atividades promovam o desenvolvimento da capacidade de autonomia e a inserção social dos(as) usuários(as), não podem servir como um passa tempo, mas devem contribuir com objetivo educativo proposto.

Percebemos ao longo das análises que alguns dos(as) educadores(as) em especial de João Pessoa ainda estão muito limitados a seguir a cartilha do SCFV e muitos citaram que utilizam as normativas para elaborar suas estratégias conforme os relatos:

Seguir o programa, projetar e avaliar (Pesquisado JP13).

A princípio saber a temática e em seguida buscar fazer atividades que orientem os usuários do serviço de uma forma dinâmica (Pesquisada JP19).

Organizar as atividades do mês em grupo nas reuniões (Pesquisada JP27)

Traçar uma estratégia didática depende muito do que tem para ofertar e o que não tem e principalmente das necessidades dos(as) usuários(as). Sabemos que as estratégias dão sentido formativo as ações visando sempre atingir um objetivo. Assim, o(a) educador e educadora não podem ficar limitados apenas a normativas ou livros didáticos porque acabam centralizando as ações e deixando de explorar novas alternativas de aprendizagens. Todavia, como foi visto no capítulo anterior, não existe estratégias boas ou ruins, elas podem ser adequadas ou inadequadas, o que vai depender do conhecimento do educador e do método utilizado e se está coerente com o objetivo proposto.

Chamou atenção estratégias que permitam ao profissional estabelecer relação de partilha, de vínculo com usuário, como a exemplo:

Sempre consideramos o perfil dos jovens dentro do grupo, as expectativas e interesses deles (Pesquisada PA1).

Valorizam a escuta ativa e empatia; a flexibilidade e horizontalidade (Pesquisada PA 28).

Deve fazer sentido e ter uma mínima aceitação dos educandos tem que ser dinâmica e trazer uma linguagem próxima e entendível (Pesquisada PA31).

Sensibilidade de ouvir o que demandado pelo coletivo, coerência com o contexto de vivência destes, flexibilidade para o fortalecimento da autogestão do grupo (Pesquisada PA45).

Fazer com que o acolhido entenda a sua potencialidade e grandeza (Pesquisada PA59).

Percebemos, nessas estratégias, uma preocupação em reconhecer as emoções dos sujeitos, buscando ouvi-los, conhecer seus desejos, isso é importante para estabelecer uma boa relação com os(as) usuários(as), já que compreendemos que as ações não podem desconsiderar os conflitos, as dificuldades dos(as) usuários(as) porque é conhecendo-as que se pode levantar estratégias a fim de superá-las. Conforme Velasco (*et al*, 2000) antes do educador ou educadora utilizar as estratégias didáticas devem considerar os objetivos de aprendizagem, a natureza do conteúdo que você deseja comunicar e algumas características dos alunos. Os aspectos destacados por esse autor são característicos do contexto escolar, mas que podem ser aplicados em espaços onde ocorre práticas de educação social.

É fundamental a meu ver que os indivíduos percebam as diversidades de relações e esperas de controle e poder que atuam sobre eles, na perspectiva de que possam entender através da reflexão, da crítica e da contextualização o seu lugar no mundo, na sociedade, em seu estado, município e bairro os diversos acontecimentos que fazer parte de seu cotidiano (Pesquisada PA48)

Dessa forma, percebemos que essa pesquisada tem consciência de que as estratégias devem ser delineadas por uma práxis transformadora e humana, e isso só é possível como tem-se defendido ao longo dessa pesquisa por uma educação social crítica engaja com formação desses sujeitos.

Portanto, antes da seleção de qualquer estratégia ou técnica didática deve-se refletir se essas condizem com o caminhar proposto (objetivos específicos) rumo aos resultados esperados (objetivo geral). Para isso, o(a) educador ou educadora precisa ter uma visão ampla do planejamento e não pode ser fragmentado. Como tem se defendido ao longo desse texto, não se trata de dominar a parte operativa do planejamento, porém, de compreender que esta, antes de tudo, se guia pela concepção de educação e de ser humano, considerando suas potencialidades e fragilidades e as estratégias podem ajudar a mediar as ações planejadas quando mantêm coerência com os objetivos propostos.

### **5.5.3 Sobre as dificuldades encontradas para efetivar o planejamento**

Sabemos que existem diversos fatores que podem dificultar a elaboração e a execução do planejamento, sendo assim, questionamos sobre as maiores dificuldades encontradas para se efetivar o planejamento. Dos 66 respondentes, 80% destacam que a falta de recursos materiais é a maior dificuldade e os 08 participantes do Grupo Focal reafirmaram esse dado, percebemos nos seguintes trechos:

Falta de material didático para desenvolver as atividades no SCFV, onde as atividades planejadas são suprimidas por falta de materiais (Pesquisada JP1).

Tenho dificuldade de efetivar o planejamento pela falta de materiais, várias vezes compro do meu bolso os materiais para fazer as atividades (Pesquisada JP8).

É recursos e a falta de responsabilidades de alguns profissionais. Seria bom que nossos educadores fossem professores (Pesquisada JP11).

A falta de material é a maior dificuldade, pois limita a nossa atividade (Pesquisado JP14).

A falta de material disponíveis dificulta a execução das ações no cotidiano e restringe nossos avanços (Pesquisada JP29).

As dificuldades encontradas também são as mesmas dos meus amigos, falta recursos humanos porque não temos equipe que de suporte, falta de materiais esportivos, também de material didático da minha área e material didático, eu faço material lúdico, levo bola, bastão, música mais ainda precisa de mais, não é só isso (Pesquisada JP32)

O planejamento não depende apenas da boa vontade ou da habilidade do(a) educador(a) é necessário condições materiais, tempo, espaço para sua efetivação. Verificamos que a falta de material acaba dificultando o trabalho desses profissionais. Os recursos didáticos quando planejados servem para mediar as ações educativas e a falta deles acaba limitando as práticas, como destacou o Pesquisado JP14 e a Pesquisada JP29, levando a Pesquisada JP8 a comprar os materiais com o dinheiro do próprio bolso, situação que não deveria acontecer.

Os pesquisados e pesquisadas afirmaram ainda ter dificuldade em relação ao tempo de planejar e de envolver os(as) usuários(as) nas atividades.

Muitas atividades e pouco tempo (Pesquisada PA27).

A falta de interesse e participação dos voluntários e oficineiros que vão somente um dia para instituição, por vezes me sinto sobrecarregada com o trabalho burocrático e não o trabalho prático (Pesquisada PA29).

A dispersão dos educandos (Pesquisada PA48).

Interesse e engajamento dos educandos, tempo e sobrecarga de trabalho. (Pesquisada PA52).

A falta de tempo exclusivo o planejamento (Pesquisado PA60).

Restrito tempo de trabalho na instituição, a dinâmica do cotidiano e o atropelamento de demandas externas do dia a dia (Pesquisada PA66).

Dificuldade de recursos humanos, financeiros, espaço físico a gente tem a dificuldade de fazer com que esses meninos se sintam atraídos para continuar no espaço porque quando a gente não tem material, bola, então, assim é meio que difícil manter essas crianças e adolescente em vínculo com a gente. Por mais que eles sejam loucos e apaixonados pelos educadores e espaço e pelas demais crianças, **mas se a gente não tiver um mínimo de estrutura pra oferecer pra eles não vai ficar uma atividade legal não vamos conseguir manter essas crianças por muito tempo**, tem a precarização do trabalho e o profissional que não é valorizado, todas essas situações (Pesquisada JPD, grifo nosso).

O planejamento de qualidade exige dedicação e tempo. Dessa forma, a falta de tempo, como destacou os educadores é um problema, além disso, as Pesquisadas PA52 e PA66 destacam um sobrecarga devido as demandas externas, acontece muito desvio de função principalmente, quando se trata de serviço prestado, no qual os profissionais são contratados para exercer determinada função e acaba fazendo várias outras, consequentemente acabam ficando sobrecarregados. Por outro lado, o argumento de falta de tempo para planejar, não deve ser uma justificativa para não planejar e desenvolver ações de qualquer jeito, porque essa atitude, acabam atrasando o rendimento dos(as) usuários(as). Portanto, a gestão do tempo é necessária para qualquer profissional e pode garantir um trabalho com qualidade.

Notamos que a dispersão dos(as) usuários(as) é outra dificuldade apontada pelas Pesquisadas PA 48 e PA52. Atrair os(as) usuários(as) nas ações educativas é um desafio a ser superado. Todavia, a falta de estrutura como relata a Pesquisada JPD e de segurança pública-dificuldades citadas por outros(as) educadores(as) – podem contribuir para essa desmotivação, contudo, devemos pensar estrategicamente numa saída que despertem a necessidade pelo apreender e pelo conhecimento vinculado sempre ações úteis para a realidade de vida deles.

A Pesquisada PA5 diz: “tenho dificuldade em atender educandos com problemas especiais, por não estar apta para atuar com eles”. A falta de habilidade em planejar para o público com deficiência, conforme descreve essa Pesquisada PA5, talvez seja mais que isso, seja uma falha ou falta até mesmo na formação, porque o planejamento facilita o desenvolvimento das atividades, possibilita um fazer mais consciente e critico visando sempre transformar a realidade, mas não habilita, os profissionais a atuar com pessoas com deficiência, exige-se capacitações específicas para atender essas demandas.

Nesse sentido, em termos quantitativos, dos 66 investigados e investigadas, 56,1% possuem formação em nível Superior, sendo que o restante possui nível médio, ou seja, mais da metade dos profissionais pesquisados tem formação acadêmica, o que é positivo. Sabemos que trabalhar com público com deficiência é um desafio, exige-se competência profissional e

específica, além de ser importante uma formação continuada. O próprio SCFV poderia fornecer momentos de capacitações para esses profissionais, até porque a inclusão social das pessoas com deficiência é um desafio não só para essa pesquisada, mas para própria sociedade em geral, porque a inclusão eficaz é aquela que leva os sujeitos a participar da vida política, econômica e social, assegurando direitos humanos e de cidadania.

Os (as) pesquisados e pesquisadas do Grupo Focal também destacam que a falta de profissionais capacitados é um problema que enfrentam.

Só pegando o gancho do colega, a gente precisa muito de coletivos de crianças e adolescentes, porque só funciona de idosos onde trabalho. Fiz buscas, o espaço se mobiliza para tentar implantar o SCFV lá, nós arrumamos 12 crianças a princípio, aí mandaram uma educadora de lá, **sem nenhum perfil acadêmico, era uma cozinheira da educação que não tinha perfil nenhum, sabia mal ler e escrever**. Eu falei no momento lá, a senhora sentou, conversou com a diretora, ela disse: conversei, ela mandou eu vim, que vocês iriam me ensinar tudo. A gente aprende muito no dia a dia, não tô dizendo que ela é incapaz, mas não é querendo ser chata, que para trabalhar com crianças e adolescentes e idosos requer conhecimento, ter uma bagagem, é complicado, e acabou que nunca veio alguém de lá e nunca conseguimos montar uns coletivos. Só fica exigindo que a gente implante (Pesquisada JPD)

Falta pessoas capacitadas para trabalhar com o público de crianças, jovens e idosos, **as vezes tem profissionais que caem de paraquedas e tem que aprender e isso acaba complicando um pouco a dinâmica do trabalho**, no caso isso não acontece com a gente mas eu vejo de uma forma ampla, geral que o grande problema é esse, **você era de repente um vigilante aí coloca para o espaço como educador e você tem que se virá** (Pesquisado JPB, grifo nosso)

Falta **de profissionais qualificados para se trabalhar devidas temáticas, como nossa amiga colocou, no meu caso sou pedagoga e fazemos o papel, da psicóloga, do agente administrativo, do orientador social[...]**. (Pesquisada JPF, grifo nosso)

A Pesquisada JPD destaca que não foi possível implantar um coletivo de crianças e adolescentes pela falta de profissionais qualificados. Destacou, ainda, que enviaram uma educadora, mas, como não tinha uma qualificação acadêmica, logo não deu certo. Segundo o Pesquisado JPB, os profissionais enviados muitas vezes “caem de paraquedas” aprendem dentro do contexto. A Pesquisada JPF relatou que com a falta de profissionais fica sobrecarregada tendo que assumir responsabilidades além de suas funções. Sabemos que as necessidades dos(as) usuários(as) são inúmeras e demanda uma equipe com múltiplos saberes.

O SCFV requer uma equipe qualificada composta pelo técnico de referência, a qual deve possuir nível superior (Resolução nº. 17/2011) e o orientador ou educador social deve ter no

mínimo nível médio completo (Resolução n. 09/2014) profissional que atua diretamente com os grupos. Todavia, esse critério de formação é questionável, porque o profissional formado em Pedagogia é o mais qualificado para trabalhar nos espaços não escolares, pois a Pedagogia enquanto Ciência da Educação não deve formar apenas docentes, sendo que não se pode reduzir a prática educativa que é o objeto da Pedagogia, apenas à sala de aula, já que essas práticas podem ser inseridas em contextos não escolares. Por isso, é preciso que o(a) pedagogo(a) seja mais que um docente, seja um cientista que investiga os fenômenos educativos diversos a fim de transformá-los.

Libâneo afirma o seguinte:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias estâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2005, p.33).

Para isso, é necessário pensar em uma formação sólida dos profissionais que atuam no SCFV que tenham um teor teórico-metodológico, preocupado em formar esse profissional para lidar com a educação no seu sentido global, qualificando-o para atuar em vários campos educativos e atender às demandas socioeducativas de tipo escolar e não escolar decorrente da nova realidade.

A formação dos profissionais reflete diretamente na elaboração do planejamento. Mais uma vez, destacamos a importância da Pedagogia nesse processo, visto que estuda os fenômenos educativos em sua globalidade e se preocupa com a formação humana e política dos sujeitos. Sem contar que a didática e o planejamento percorrem a matriz curricular desse Curso de maneira sólida. Talvez, os(as) profissionais formados em outras áreas, ou que só têm o ensino médio apresente uma maior dificuldade em compreender a dimensão política e pedagógica do planejamento devido fragilidades em sua formação.

A Pesquisada PA10 destaca que tem dificuldade em planejar envolvendo interações com o contexto porque “o território está em constante conflito, devido a isso, não é interessante usar a praça próximo ao CRAS pelo risco de tiroteio”, visto que os CRAS são unidades de base territorial que devem se situar em áreas de vulnerabilidade social, objetivando oferecer serviço de proteção e promoção social (BRASIL, 2009). Essa localização é estratégica para acessar e conhecer a realidade dos(as) usuários(as) e, ao mesmo tempo, pode representar um desafio por ser próximo às áreas de risco e à violência local, pode acabar comprometendo o funcionamento do serviço e limitando a atuação das equipes como a Pesquisada PA10 informou. Assim, cabe a Segurança Pública e as autoridades competentes encontrar soluções e desenvolver estratégias

para que os(as) usuários(as) se sintam seguros e bem acolhidos para continuar participando dos serviços assistenciais, bem como, garantir com que os (as) educadores(as) sociais possam planejar explorando o cotidiano dos sujeitos.

Uma preocupação compartilhada por todos(as) os participantes do Grupo Focal é com relação a evasão dos(as) usuários(as) por causa da escola em tempo integral, já que as crianças, adolescentes e jovens que participam do turno integral nas escolas são, em muitas localidades, os(as) mesmos(as) usuários(as) que demandam a participação no SCFV. Os trechos abaixo mostram essa preocupação.

Esse ano, não sei os demais, mas lá no nosso CRAS temos várias dificuldade porque muitas crianças foram para a escola em tempo integral elas até queriam tá no nosso espaço, mas como a escola dá uma estrutura maior de atividade e de comida, porque a gente sabe que muitas vão por causa do lanche, **as mães colocaram essas meninos na escola para ficar o dia todo, os jovens também porque o ensino médio agora com as escolas cidadãs também saíram do nosso espaço, não é que perderam, mas muitos saíram do nosso espaço por esse motivo , a gente teve esse déficit que muitos saíram por causa das escolas integrais** (Pesquisado JPC, grifo nosso).

A gente também tem que ter um serviço que seja atrativo para os usuários, principalmente jovem, os idosos eu acho que é a força maior do serviço, é o maior público que a gente tem, é o mais animado e participativo, **mas os jovens a gente teve essa perda de público porque teve essa questão da escola integral e também a própria falta de interesse dos jovens hoje**, daí se você não tem um atrativo, um suporte , um equipamento, para somar com o seu conhecimento, como é que os jovens vão chegar no serviço? Um serviço que é a semana toda, todas as tardes, tem essa cobrança em cima da gente, daí a gente faz magia pra manter esse público frequentando o serviço que a gente faz parte (Pesquisado JPB, grifo nosso).

É isso aí amigo, o serviço perdeu muita força no sentido de crianças e adolescentes como nossos colegas já falaram, **a criança pelo motivo da escola integral**, é gratificante essa escola integral a começar pela parte da alimentação, é essencial para essas crianças que são carente, sabe-se que até mesmo em recurso na escola é melhor. Deferente do nosso serviço que tem lanche mais não se compara com as verbas que vai para escola, os adolescentes falta atrativo gente sabe que tá de 15 a 16 anos fora os passeio, oferecemos arte e cultura, mas quem tá com essa cabeça de 16 e 17 anos que um curso profissionalizante, ao contrário, dos idosos que para eles esse serviço são tudo porque esse serviço é a segunda casa é uma família (Pesquisada JP E, grifo nosso).

Dessa forma, uma possível alternativa é desenvolver um trabalho intersetorial de articulação e complementação das ações entre o CRAS e o ambiente escolar, pois, assim, pode-se promover o atendimento integral dos(as) usuários(as). Em conjunto, poderão desenvolver um trabalho com qualidade, não precisa os(as) usuários(as) deixarem de participar das atividades socioassistenciais nem faltar à escola.

Sabemos que as atividades desenvolvidas no SCFV são fundamentais para promover os vínculos familiares e comunitários e, uma das condições para permanência do usuário é a frequência escolar. Assim, está na hora dos gestores elaborarem estratégias conjuntas, uma vez que os(as) usuários(as) são os(as) mesmos(as), apesar de serem espaços e desenvolverem ações diferentes, os objetivos são comuns, se volta para a proteção das crianças e adolescente e para a formação crítica e social deles.

A articulação entre as políticas de educação e Assistência Social é possível através de práticas intersetoriais e pode envolver a criação de espaços comunicativos e de negociações para se chegar a novas alternativas e novos modelos de gestão organizacionais (JUNQUEIRA, 1997). A inclusão do SCFV nas escolas integrais de João Pessoa ou até mesmo uma parceria pode ser uma alternativa significativa e podendo até contribuir para uma economia de recurso ou melhor distribuição dele. A Pesquisada JPD destacou que os recursos que vão para a escola são bem maiores que os que vão para o serviço. Conforme Junqueira (1997),

As estruturas setorializadas tendem a tratar o cidadão e seus problemas de forma fragmentada, com serviços executados solitariamente, embora as ações se dirijam à mesma criança, à mesma família, ao mesmo trabalhador e ocorram no mesmo espaço territorial e meio ambiente (JUNQUEIRA, 1997, p.22).

Essa parceria pode superar esse isolamento entre os setores pressupõe pensar integralmente a realidade para melhor atender aos usuários (as) como destaca essa autora, pois só assim, favorece uma visão integrada dos problemas e de suas soluções. Acreditamos que essa intersectorialidade entre os CRAS e as escolas será necessária, já que a Escola em Tempo Integral é uma realidade e meta educacional e a Assistência Social é indispensável por ofertar programas e serviços para os(as) usuários(as) em situação de violação de direito. Já existe essa intersectorialidade entre a Assistência Social e a saúde e tem sido positiva os resultados, pensar nessa parceria com a educação escolar é pensar na melhoria dos serviços para os(as) usuários(as).

Pelos diferentes relatos percebemos a falta do mínimo necessário como: espaços apropriados, recursos humanos e materiais, equipes qualificadas. Diante dessas inúmeras dificuldades se questiona se realmente a Assistência Social tem sido efetivada como uma política de direito, uma vez que há investimentos minimalistas, sucateamento e negligência do Estado para com essa política o que compromete a qualidade dos serviços socioassistenciais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PERCURSO NAVEGADO

Este estudo trouxe discussão acerca dos significados e estratégias de planejamento didático que os profissionais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo das cidades de João Pessoa – PB e Porto Alegre – RS apresentam. Para tanto, buscamos conhecer além dos significados, as estratégias, os objetivos didáticos e os recursos utilizados no planejamento e as concepções de Educação Social.

Ao se tecer considerações sobre a rota navegada no decorrer da pesquisa, destacamos de início que foi uma viagem marcante que resultou em muito aprendizado além de desafiadora por ser uma área de construção emergente no Brasil.

Por conta disso, tivemos que utilizar muitos referenciais teóricos espanhóis já que na Espanha essa área de conhecimento está mais bem delineada. Igualmente, utilizamos muitas referências da educação escolar, porque partimos do pressuposto de que a escola possui repertório didático que pode dialogar com o não escolar.

A análise feita no capítulo II mostrou que a Educação Social demanda práticas didáticas que ofereçam experiências educativas emancipadoras, bem como ações formativas para contribuir com o desenvolvimento individual e social dos educandos e educandas.

O planejamento, como apresentou o capítulo IV, é uma dimensão didática indispensável para a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem, por isso, nossa inquietação em relação a esse objeto, pois acreditamos que as práticas educativas nos espaços não escolares carecem de um marco metodológico que oriente o trabalho dos(as) educadores(as) sociais.

No que se refere a concepção de Educação Social, os resultados mostraram que os(as) pesquisados(as) compreendem que essa área se diferencia metodologicamente da educação escolarizada, atendendo a um público vulnerável e priorizando a dimensão social educativa, visa a uma formação para a cidadania, socialização e compreende que esta área está subsidiada nas políticas de Assistência Social.

Os dados confirmam o que se tem defendido no decorrer deste estudo, que a Educação Social no Brasil é uma prática de educação não escolar que acontece vincula a Política da Assistência Social que demanda organização didática através de um planejamento crítico, participativo e dinâmico, entre outros aspectos. Todavia, não significa que as ações desenvolvidas devem ser presas ou limitadas aos documentos normativos do SCFV ou de outros programas socioassistenciais. É preciso fazer essa observação para não correr o risco de generalizar todas as práticas educativas que ocorrem nos espaços não escolares como sendo da

Educação Social, somente as que acontecem nos espaços formalizados pela PNAS pode receber essa característica.

Sobre o significado de planejamento, os dados do questionário revelam que os(as) sujeitos compreendem o planejamento “como um processo técnico ou operacional”, ou seja, como um aspecto operacional, no qual a dimensão política não apareceu como um elemento de relevância.

Os dados do Grupo Focal de certa forma justificaram essa compreensão, pois os participantes relataram que as temáticas trabalhadas com os(as) usuários(as) são elaboradas pela prefeitura sem a participação deles, isso acaba atrapalhando o planejamento, uma vez que muitas temáticas são inviáveis para determinados coletivos. Isso reforça juntamente os dados do questionário, que indicaram que os objetivos e algumas das estratégias didáticas são elaboradas com base nas orientações da prefeitura e nos documentos e normativas do SCFV o que pode limitar o planejamento e suprimir sua dimensão política.

Além disso, ficou evidente a falta de comunicação e articulação entre a prefeitura e os educadores e educadoras, em especial de João Pessoa, tanto em relação a elaboração das temáticas quanto a outras demandas externas que aparecem de última hora e este tem que executar. Portanto, defendemos, ao longo desse estudo, a importância do planejamento participativo na/para Educação Social, pois este nasce não apenas de uma ação coletiva, mas a de acordo com sua própria filosofia e intencionalidade, além de exigir um compromisso político com a prática educativa pautado por um projeto democrático e justo.

Os(as) participantes tanto de Porto Alegre quanto de João Pessoa apresentaram ainda, várias dificuldades para execução do planejamento como a falta de recurso didático, espaços apropriados, recursos humanos, equipes qualificadas, demanda externas. Apesar de todas essas dificuldades, o SCFV conforme os relatos, possui avanços significativos para os(as) usuários(as). Todavia, essas dificuldades evidenciam a precarização da Política da Assistência Social no contexto brasileiro, posto que, ainda necessita de investimentos para a qualidade dos serviços socioassistenciais, não se trata de prestar um favor ou um serviço de qualquer jeito para os (as) usuários(as), mas deve ser efetivado como um direito.

No Grupo Focal, os participantes de João Pessoa compartilharam que no SCFV está tendo muita evasão de crianças e adolescente e o motivo é que os (as) usuários(as) do serviço são os mesmos que estudam nas escolas em tempo integral. Uma possível alternativa é que seja desenvolvido um trabalho intersetorial entre essas escolas e os CRAS, visto que essa parceria pode resultar na efetivação integral do direito à educação e da proteção social dos(as) usuários(as), além de romper com essa fragmentação nas políticas sociais do Brasil.

Percebemos ainda, pelos relatos que esses profissionais têm consciência da importância do trabalho desenvolvido na vida dos(as) usuários(as), por isso, destacaram resultados positivos como a inserção de alguns na universidade e no mercado de trabalho. A minha própria experiência é um reflexo de que boas políticas e investimentos sociais podem gerar bons frutos, uma vez que participei desses espaços socioeducativos desde a infância. Além disso, se não fosse essas oportunidades e o investimento público, não seria possível estar hoje na Pós Graduação. Reconheço que não é apenas uma questão de mérito próprio, até porque sem a bolsa para custear minha estadia em outro Estado, não seria possível estar finalizando o mestrado. Acredito ser importante fazer esse destaque em meio a esse contexto político de ataque à Universidade e às políticas públicas.

A pesquisa não teve o objetivo de definir ou generalizar um sentido de planejamento ou de sugerir o jeito correto de planejar no campo da Educação Social, mas de refletir sobre as diferentes concepções relatadas pelos participantes da pesquisa e ressaltar a importância de se elaborar um planejamento crítico que busque transformar a realidade dos(as) usuários(as) que dialoguem com as práticas de Educação Social crítica e inovadora.

Uma das limitações da pesquisa foi não ter realizado o Grupo Focal com os pesquisados e pesquisadas de Porto Alegre, pois, devido aos cortes no nosso Programa de Pós-Graduação ficou inviável conseguir recursos para a viagem. Todavia, os dados dos questionários trouxeram informações relevantes que poderiam ser ampliados e enriquecer ainda mais a pesquisa, posto que possibilita contato interativo entre o investigador e os demais participantes.

Portanto, acreditamos que o planejamento didático em diferentes contextos educativos deve se pautar na Didática, área da Ciência da Educação (Pedagogia), uma vez que estuda os fenômenos educacionais na sua totalidade até porque os conhecimentos didáticos são produzidos com base numa teoria pedagógica. Da mesma forma, a Educação Social necessita de uma práxis didática que oriente e sistematize os processos socioeducativos a fim de despertar uma transformação crítica no indivíduo, não devendo se pautar apenas nos documentos e normativas do SCFV porque as ações ficam burocratizadas e burocratizantes.

O planejamento em Educação Social deve ser dinâmico, ético, flexível e político, não existe um modelo único, até porque as práticas socioeducativas variam em cada contexto, também não pode ser apenas instrumental, pois ficará subsumido apenas a organização prévia das atividades e das ações programáticas, não alcançando um trabalho transformador, apenas mais burocrático.

Sobre a categoria do Pedagógico destacado pelos pesquisados e pesquisadas conseguimos perceber explicitamente a dimensão didática do planejamento. Acreditamos que

o planejamento é didático, dado que, organiza situações de aprendizagens a partir de determinadas concepções de ensino e formação humana. Nessa categoria, as práticas desenvolvidas no SCFV são consideradas por 88% dos(das) pesquisados e pesquisadas como sendo de natureza pedagógica, a justificativa é que trabalham com processos de ensino, logo, conseguimos visualizar como a Didática perpassa os espaços não escolares, principalmente, quando apontam o “ensino” que é o objeto investigativo da Didática, como sendo o centro das suas práticas pedagógicas, este é entendido como uma prática social, desmitificando a ideia de que só ocorre dentro da sala de aula.

Esse trabalho é um exemplo de que embora historicamente a Didática nasça no contexto escolar, não significa que não possa dialogar com os espaços não escolares, até porque no decorrer das discussões fica evidente que a Didática se faz presente no SCFV, ou seja, percorre outros territórios. Portanto, sonhamos com o dia em que essa dualidade será superada, pois defendemos o não escolar, não em negação a escola, mas como possibilidade dialogar para melhorar a organização e a qualidade do trabalho pedagógico nos espaços socioeducativos.

Apesar de se chegar ao fim da nossa viagem, não é intenção encerrar esse assunto, até porque a Educação Social é uma área ampla e complexa necessita de mais estudos para que o planejamento didático sistematize ações de maneira crítica e que valorize a formação humana dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ARAN, Parcerisa Aran, FREIXES, Núria Giné, MIRAVALLS Anna Forés. **La educación Social: uma Miranda Didáctica**. 2.ed. Barcelona, GRAÓ, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa, 2011.

BITTAR, Eduardo C. B., ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 8ª ed. rev. e aumentada. São Paulo: Atlas, 2004.

BLUMER, H. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, Charles (Org.). **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1969. p. 119-138. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod\\_resource/content/1/Interacionismo%20Simbólico%20%20H%20Blumer%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simbólico%20%20H%20Blumer%20%281%29.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome **NOB SUAS 2010: Aprimoramento da Gestão e Qualificação dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília, Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/mural/arquivos/nob-suas-2010->

minuta-consulta-publica-final.pdf acesso em: 02 de nov. de 2019.

BRASIL, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB- RH/SUAS)**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2012. Acesso em: 10 de out. de 2019.

BRASIL, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família-PAIF**, Vol. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia-social/Cadernos/Orientacoes\\_PAIF\\_2.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia-social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf) Acesso em: 11 de nov. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. 2009c. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 25 de novembro de 2009.

BRASIL. Constituição de 1988. – Ed. Atual. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Guia Prático Dragon Dreaming**. Brasília: MINC/SENAC, 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 01 de 21 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos — SCFV [...]. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 26 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. Prioridade Para Crianças e Adolescentes Integrantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Brasília: MDS, 2009.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma Operacional Básica – NOB RH. Brasília, 2009.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPORRINO, Cláudia Gonçalves. **Materiais didático-pedagógicos como recurso de aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais**: caminhos e possibilidades, Santo Antônio da Platina – PR, 2010. Disponível: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uenp\\_ped\\_pdp\\_claudia\\_goncalves\\_caporrino\\_martins.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_pdp_claudia_goncalves_caporrino_martins.pdf). Acesso em: 30 mar.2019.

CÁRDENAS, Lic. Iselda Elizondo. **Propuesta para planear estrategias didacticas en el proceso enseñanza aprendizaje**. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Virreitoría Académica, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2000.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São

Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CARRERAS, J. S. Q. *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación*. In: PETRUS, A. (org.). *Pedagogia Social*. Espanha: Ariel, p. 40 – 67, 1997. (não localizada)

CARVALHO, Graziela Figueiredo de. **A assistência social no Brasil: da caridade ao direito**. f. Monografia (Graduação em Direito). Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 116 p. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11992/11992.PDF>. Acesso em: 21 set. 2019.

CARVALHO, Yara Maria Vieira de. **Desafios para a prestação do Serviço de Convivência e Fortalecimento De Vínculos (SCFV) para idosos de acordo com A Política De Assistência Social**. 2017. 98 f. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2017.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de g. H. Mead. **Educação e Filosofia**, v.30, n.59, p.375-403, jan./jun. 2016. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24821>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CASTELEIRO, Steven. **Pedagogia Social: aspectos essenciais e definitórios**. Universidade da Beira Interior - Portugal, 2008. Disponível : <http://core.ac.uk/download/pdf/76582827.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

COULON, A. **A escola de Chicago**. CDÍAZampinas: Papyrus, 1995.

DIAS, Luciana Silva. **Contribuições da Pedagogia Social à formação de pedagogos (as): o curso de Pedagogia Campus Senador Helvídio Nunes de Barros em questão**. 2017, 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Federal do Piauí, Picos-PI, 2017.

DIAZ, Andres Soriano. Uma aproximação a Pedagogia – Educação Social. **Revista Lusofona de Educação**. 2006, 7, p. 91-104.

DÍAZ, Carlos González Díaz, SANTOS, Leonardo Sánchez. La formulación de los objetivos instructivos en el contexto del currículo docente. **Educación Médica Superior**;28(3):467-481, 2014. Disponível: <http://scielo.sld.cu>. Acesso em: 24 mar. 2019.

DAMIS. O. T. **Didática: suas relações, seus pressupostos**. In: VEIGA. I. P. A. (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1990.

FANTOVA, F. *La gestión de organizaciones no lucrativas: herramientas para la Intervención social*, Madrid: CCS, 2001.

FERNANDES; Rosa M. C; HELLMANN, Aline. **Dicionário crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Editora: UFRGS, 1 ed. 2016. Disponível: [https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub\\_70.pdf](https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf). Acesso em: 28 dez. 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, ISSN 1645-1384, (Jul/Dez 2008). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookam, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. 4ed, Loyola, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez Ed.2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. In : XVII ENDIPE: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade , Fortaleza – CE, 2014.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FUENTES, Rodrigo Cardozo, FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FUSARI, J.C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1990.

GADEA, Carlos A. O Interacionismo Simbólico e os Estudos sobre Cultura e Poder. **Revista Sociedade e Estado**. Vol.28 no.2 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922013000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922013000200004). Acesso em: 15 mar. 2019.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo**, Porto Alegre, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun, 2001.

\_\_\_\_\_. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série pesquisa em educação**, v. 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINÉ, N.; PARCERISA, A. **Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.** Barcelona, Graó, 2003.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999.

GOMÉZ, A. I. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SANCRISTÁN, J. Ginemo; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, vol. 11, núm. 2, 2012, p. 301-308 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, RS, Brasil.

JUNQUEIRA, L. A. P. **Novas formas de gestão na saúde:** descentralização e intersetorialidade. In: Saúde e Sociedade, São Paulo, 6(2): 31-46, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIRA, Lúcia. **Prática Pedagógica na Assistência Social:** Fortalecendo o processo de inclusão social através dos CRAS. Instituto De Administração E Tecnologia - ADM & TEC Secretaria De Desenvolvimento Social e Cidadania, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejamento em Orientação Educacional.** 23 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: **Ideias**, n. 15, São Paulo, p. 115-125, 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000310&pid=S1414-4077200800030000700012&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000310&pid=S1414-4077200800030000700012&lng=pt). Acesso: 02 mar. 2019.

MEAD, G. H. O jogo livre (folgado), o jogo regulamentado e o “outro-generalizado”. In: BIRNBAUM, P.; CHAZEM, F. Teoria sociológica. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1977.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - SP, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOURA, Eliana; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, v. 10, p. 228-236, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do conceito de proteção no Programa Mais Educação**. In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. X Anped Sul - Trabalhos Completos. Florianópolis: UDESC, 2014. v. 1. p. 1-12.

MORA, Ana María Moral. *la investigación en educación social. una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios*. **Edetania**. Estudios y Propuestas Socioeducativas, (45), p.189-200, 2014. Disponível: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/181>. Acesso em: 01 mar. 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências/ 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

OLIVA, Ángel De Juanas. **La planificación estratégica y su incidencia en la calidad**. In *book: Intervención sociocomunitaria*, Edition: UNED, Chapter: *La planificación estratégica y su incidencia en la calidad*, Publisher: UNED, Editors: Gloria Pérez Serrano, p.673-692, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/257187158\\_La\\_planificacion\\_estrategica\\_y\\_su\\_incidencia\\_en\\_la\\_calidad](https://www.researchgate.net/publication/257187158_La_planificacion_estrategica_y_su_incidencia_en_la_calidad). Acesso em: 03 mar. 2019

ORTEGA, Esteban, J. Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad y conflicto social. Barcelona: Arie, 1999.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.

PARCERISA, Artur. **Didáctica en la Educación Social: enseñar y aprender fuerade la escuela**. 3. ed. Barcelona, GRAÓ, 2002.

PEREIRA, P. A. P. Política social no contexto da seguridade e do Welfare State: a particularidade da assistência social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, 1998.

PÉREZ SERRANO, G, Pérez. (2008). **Elaboração de Projectos Sociais: Casos prácticos**. 12.ed. Porto, Porto Editora, 2014.

PÉREZ SERRANO, Gloria. *El método de análisis de contenido: origen y desarrollo*. In: \_\_\_\_\_. Gloria. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. 5 ed. La Muralla, 2011, p. 133-157.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía Social e Educación Social**. Madrid, Editorial Narcea, 2004.

PÉREZ SERRANO, G; PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M.V. **El Animador: Buenas prácticas de Acción Sociocultural**, Madrid, Editorial Narcea, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2014.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI, M. M. D. et al. (org.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza. EdUECE. Livro 4. 2015. p. 1-17.

PONTE, J. P. O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, ano 1, n, 01, p. 107-131, 2005.

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 2003.

RAPOPORT, Andréia; SILVA, Sabrina Boeira. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista educação em rede: formação de prática docente**-ISSN 2316-8919, [SI], v.2, n.2, p. 1-26, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **A performance do vínculo na Política de Assistência Social**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 70 (1): 161-174. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70n1/12.pdf> Acesso em: 20 nov. 2018.

RONDA ORTÍN, Leonor. *El educador social. Ética y práctica profesional Pedagogía Social*. **Revista Interuniversitária**, núm. 19, 2012, pp. 51-63 *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, Sevilla, Espanha.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, Dec. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. O horizonte da pedagogia social: uma perspectiva de aproximação conceitual. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2122-2137, out./dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015, 265 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015 b.

\_\_\_\_\_. **Quando a didática frequenta outros espaços**: indícios conceituais para abordagem de processos educativos não escolares, João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 249-271.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. Tercera Edición. México Edit. McGraw Hill, 2010.

SANTOS, Karine; PAULA, Ercilia Maria Angeli Texeira de. SA A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v.3, n.1 • p. 33 - 44, out. 2014.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, jan./jun. 2011.

SANTANA, Eline Peixoto; SILVA, Jéssica Aparecida dos Santos; SILVA, Valdiana Souza da. Histórico da Política de Assistência Social: uma construção lenta e desafiante, do âmbito das benesses ao campo dos direitos sociais, 2013. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2013, São Luís. **Anais**. São Luís, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/pdf/historicodapoliticaassistenciasocial.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **Educação Social e avaliação**: indicadores para contextos educativos diversos 219 f.: (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá-Pr, 2016.

SOUZA, João Francisco de. Concepção de práxis pedagógica. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papirus Editora, 1994.

VELASCO, Villanueva Yésica M. ***El Diario como herramienta didáctica: Auxiliares en la Clase, Academia, Universidad Autónoma de Guadalajara***, 2000. Disponível: <http://www.vag.mx/63/a14-01.htm>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. Começando a definir a metodologia. In: VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap. 4, p. 41-49.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Risco e vulnerabilidade social nos ditos de acadêmicas de Pedagogia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 164-180, jan./abr. 2018. Disponível: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 06 fev. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Questionário estruturado









18 Considerando o seu fazer cotidiano, que dificuldades você encontra para efetivar o planejamento?

---

---

---

---

---

19 Há alguma informação que você deseje nos disponibilizar que considere relevante para a nossa pesquisa?

---

---

---

---

---

Obrigada pela participação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre as práticas de planejamento didático dos educadores(as) sociais e está sendo desenvolvida pela acadêmica, Luciana Silva Dias, aluna do mestrado em educação, na Universidade Federal da Paraíba. O objetivo da pesquisa é investigar os significados e estratégias de planejamento didático realizado na Educação Social em diferentes contextos em João Pessoa.

A pesquisa poderá impactar positivamente para o desvelamento de novas práticas educativas e formas de planejamento didáticos em espaços não escolares, possibilitando a reflexão de um marco metodológico que direcione as ações dos(as) educadores(as) que muitas vezes são desempenhadas de maneira assistencialistas, espontâneas, caritativas. Nesse sentido, acreditamos que a Didática pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagens desenvolvidos na Educação Social. Assim, propomos uma ressignificação da Didática na qual seu objeto de investigação, os processos de ensino e aprendizagem, sejam compreendidos de maneira ampla na perspectiva de atender os sujeitos que se encontram nas escolas e em outros espaços educativos sociais.

Solicitamos a sua colaboração para que participe da coleta de dados da pesquisa, respondendo a um questionário semiestruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revistas científicas e outros meios de divulgação acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Luciana Silva Dias no número (89) 98122-3750.

Endereço: Cidade Universitária, Rua Farm. Antônio Leopoldo Batista, 639. João Pessoa – PB. Brasil.

CEP: 58051-110. ☎ Fone: (83) 3216-7702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [etica@ccs.ufpb.br](mailto:etica@ccs.ufpb.br)

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre as práticas de planejamento didático dos educadores(as) sociais e está sendo desenvolvida pela acadêmica, Luciana Silva Dias, aluna do mestrado em educação, na Universidade Federal da Paraíba. O objetivo da pesquisa é investigar os significados e estratégias de planejamento didático realizado na Educação Social em diferentes contextos em João Pessoa.

A pesquisa poderá impactar positivamente para o desvelamento de novas práticas educativas e formas de planejamento didáticos em espaços não escolares, possibilitando a reflexão de um marco metodológico que direcione as ações dos(as) educadores(as) que muitas vezes são desempenhadas de maneira assistencialistas, espontâneas, caritativas. Nesse sentido, acreditamos que a Didática pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagens desenvolvidos na Educação Social. Assim, propomos uma ressignificação da Didática na qual seu objeto de investigação, os processos de ensino e aprendizagem, sejam compreendidos de maneira ampla na perspectiva de atender os sujeitos que se encontram nas escolas e em outros espaços educativos sociais.

Solicitamos a sua colaboração para que participe da coleta de dados da pesquisa. Sua participação consistirá responder questões dentro do Grupo Focal – o grupo focal consiste na realização de uma entrevista em grupo, em que todos podem manifestar sua opinião sobre determinado tema. Esclarecemos que suas informações somente serão utilizadas para a realização dos estudos previstos, dentro dos objetivos da pesquisa. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Luciana Silva Dias no número (89) 98122-3750.

Endereço: Cidade Universitária, Rua Farm. Antônio Leopoldo Batista, 639. João Pessoa – PB. Brasil. CEP: 58051-110. ☎ Fone: (83) 3216-7702

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com).

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

## **ANEXOS**

# ANEXO A: Declaração do Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovada "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda LUCIANA SILVA DIAS matrícula 20181016985 intitulado "OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS: SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS", a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 12 de novembro de 2018

*Prof.ª Clea Fátima Soares da Silva*  
Vice-Coordenadora PPGE/CE/UFPB  
Mat. SIAPE- 2583808

## ANEXO B: Termo de Anuência



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP  
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL - SEDES  
DIRETORIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL - DAS**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

A Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES está de acordo com a execução da pesquisa, intitulada **"Os processos de planejamento didáticos de educadores (as) sociais: significados e estratégias"**, sob a responsabilidade da aluna de mestrado **LUCIANA SILVA DIAS**, orientada pelo Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PRGP da Universidade Federal da Paraíba.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, 08 de novembro de 2018

Atenciosamente,

*Ana Carla A. P. França*  
**Ana Carla Andreia Palmeira França**  
**Diretora da Assistência Social**  
 Mat. 85.525-4  
**Diretora da Assistência Social**  
**DAS I SEDES**

SEDES - SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
 RUA DIÓGENES CHIANICA, 1777 - ÁGUA FRIA - JOÃO PESSOA  
 PARAIBA - BRASIL - CEP: 58053-000 - FONE/FAX: 83 3218-9223  
[www.joaopeessoa.pb.gov.br](http://www.joaopeessoa.pb.gov.br)

## ANEXO C: Declaração do Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Os processos de planejamento didático de educadores(as) sociais: significados e estratégias

**Pesquisador:** LUCIANA SILVA DIAS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 07163918.8.0000.5188

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCAÇÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.191.518

#### Apresentação do Projeto:

Encontra-se adequadamente organizado.

#### Objetivo da Pesquisa:

Coaduna-se com o tema proposto contudo entender a significação frente as estratégias do planejamento didático deve merecer atenção a aprendizagem inicial dos processos de planejamento

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comuns a um projeto de pesquisa

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É preciso clareza na fundamentação teórica do que se considera processo de planejamento, significados e estratégias. Autores devem ser estudados no sentido de assegurar a compreensão dos processos didáticos.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as exigências

#### Recomendações:

Atenção ao cumprimento dos passos da pesquisa

**Endereço:** UNIVERSITÁRIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOÃO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@cca.ufpb.br