

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

DAIANE RAMOS BORGES

**TORNAR-SE EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL: A RELAÇÃO ENTRE AS
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E O COTIDIANO PROFISSIONAL EM SERVIÇOS DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS
DO SUL**

CAXIAS DO SUL

2022

DAIANE RAMOS BORGES

**TORNAR-SE EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL: A RELAÇÃO ENTRE AS
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E O COTIDIANO PROFISSIONAL EM SERVIÇOS DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS
DO SUL**

Dissertação de mestrado submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano.

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B732t Borges, Daiane Ramos

Tornar-se educador e educadora social [recurso eletrônico] : a relação entre as experiências vividas e o cotidiano profissional em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos no município de Caxias do Sul / Daiane Ramos Borges. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Sandro de Castro Pitano.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Caxias do Sul - Aspectos sociais. 2. Assistência social - Caxias do Sul. 3. Educação. I. Pitano, Sandro de Castro, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.53

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**TORNAR-SE EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL: A RELAÇÃO ENTRE AS
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E O COTIDIANO PROFISSIONAL EM SERVIÇOS DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS
DO SUL**

Daiane Ramos Borges

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sandro de Castro Pitano (presidente/orientador – UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Danilo Romeu Streck (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Daianny Madalena Costa (UNISINOS)

Participação por videoconferência

Dra. Dinora Tereza Zucchetti (FEEVALE)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à Diva, em memória. Uma amiga que acolheu a mim e minha família como uma grande mãe. Em sua casa vivi *experiências* que jamais vou esquecer, pois afetaram-me da dimensão mais profunda e sutil.

Em seu colo, aprendi a gostar de mim como essa menina moleca que eu sou e sempre serei. Sua generosidade, afeto e vontade de viver acenderam uma chama em minha trajetória que não se apagará, jamais.

Seguindo esta luz, trilho meu caminho agradecendo e honrando o que aprendi na casa de chão de terra batido com paredes enfeitadas por calendários de décadas atrás. Seguindo esta chama, acendo em mim a inquietude e a vontade de ver o mundo outro, mais gentil, justo e bonito para todas e todos.

Diva, obrigada. Esta dissertação é pra você.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos, parte fundamental desta dissertação de mestrado, retomando em minha memória *experiências* das quais não consigo separar-me e pretendo o fazer de um modo um tanto *meu*. Agradecer é parte de mim. Escrever também.

As pessoas que realmente me conhecem em profundidade já receberam cartas, bilhetes e poemas que eu carinhosamente escrevi, visto que a escrita é uma linguagem que permite-me abrir espaços de afeto, expressar necessidades e criar laços. Acredito que, de algum modo, tecer uma dissertação também foi uma tentativa declarada de criar laços de aprendizagem com as pessoas que nela envolveram-se: educadoras e educadores sociais, professoras e professores, colegas, orientador, pai, mãe, marido, filha, irmã, sobrinhas, cunhado, amigos, amigas.

Quando alguém decide ingressar numa jornada como é a pós-graduação, torna-se impossível não carregar várias almas junto, por isso e por inúmeros outros motivos, agradecer é curvar-se à tais pessoas.

Agradeço à Zoé, que tornou-me uma mulher. Uma menina que convida-me a crescer e florescer meus dons sem medo de ser julgada ou exposta. Uma menina que permitiu-me escrever um TCC quando ainda tinha 5 meses apenas e depois permitiu-me fazer uma especialização e quando eu ainda queria mais, permitiu-me vivenciar um mestrado em educação, tema que alimenta-me e nutre a família que construí, a partir desta mesma garotinha. Agradeço a oportunidade de ter vivenciado a maior e mais intensa *experiência*: ser mãe. Processo que é ao mesmo tempo a ferida e a cura. À Zoé, vida da minha vida, agradeço.

Agradeço à minha irmã, Marluce, que esperou mais de mim do que eu poderia esperar. Uma mulher forte, intensa e muito divertida, que com seu senso de humor tantas vezes aliviou o meu olhar severo para mim mesma. Uma irmã que tornou-me menos egoísta e inaugurou meu “lado mãe” quando trouxe para este mundo Alice, minha sobrinha, que acompanhada da Zoé e da Martina, minha segunda sobrinha, agitam minha vida para o que há de mais lindo e mais alegre: brincar e encantar-se. À minha irmã, agradeço.

Ao meu pai, muito orgulho e gratidão. Herdei dele uma força interna de resiliência e fé na vida. Uma força que não se entrega e que levanta no outro dia para fazer acontecer construções de todos os tipos. A construção dele: concreta, visível. A minha: a palavra, o estudo. Entre nós: entrega, amor e admiração. Ao meu pai, agradeço.

Aos meus amigos, uma família que encontrei ao longo da jornada, agradeço. Seria impossível seguir sem a presença amorosa e divertida de cada um deles, cada um a seu modo. Amanda, minha amiga sensível e profunda, que tantas vezes nutriu-me mesmo com a distância física que nos separa. Entre nós há muito mais laços que nos unem do que podemos compreender, portanto, agradeço. Natália, minha irmã. Uma alma que compartilha comigo a vida, a leveza e a verdade. Dividimos não apenas décadas de amizade, mas um amor tão profundo e sublime, que ilumina minha caminhada. Daiane, uma mulher tão luminosa e generosa que espalha sua beleza e sabedoria, acolhendo-me com seu silêncio e com sua escuta, tantas vezes. Agradeço. Júlia, minha amiga de alma e intuição. Tantas vezes olhei nos seus olhos sem precisar pedir ou dizer nada, sendo entendida e acolhida. Agradeço! Lucas, um amigo para chamar de meu. Divertido e sempre pronto para um abraço, incentivou-me com sua admiração por mim e com sua leveza deu-me forças para acreditar. Angela, minha amiga de parques, caminhadas e risadas. Foi preciso rir para escrever e sua amizade foi um convite da vida para brindar os encontros que ela pode proporcionar.

Agradeço à Cassiane, minha cunhada e amiga. Uma mulher que acredita nos seus sonhos e que tantas vezes deu-me suporte para acreditar nos meus, cuidando e amando a Zoé com toda a sua alma. Esse amor não tira espaços, ele cria espaços e por isso, agradeço.

Encaminho-me para mais agradecimentos, honrando e agradecendo meu orientador Sandro, por todo o acolhimento que recebi desde o nosso primeiro encontro online até as várias risadas presenciais na UCS. Agradeço o respeito e acompanhamento neste processo de pesquisa, que deu-se como uma *experiência* intensa.

De modo especial, agradeço às educadoras e educadores sociais com quem conversei para que este trabalho pudesse ser construído. A generosidade e

confiança na partilha foram um presente que recebi através de minha escuta. Por isso, sou grata à vocês!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que permitiu a mim dedicação integral através de uma bolsa de estudos, do contrário seria impossível tecer a presente dissertação. Mais do que nunca, é necessário evidenciar a importância da ciência e das barreiras que esta pode derrubar. Agradeço, imensamente a Universidade de Caxias do Sul, minha casa acadêmica que acolhe-me desde os 17 anos de idade, proporcionando a mim e a tantos outros profissionais o aperfeiçoamento e a possibilidade de ser mais. Neste local criei amizades, acreditei em meu potencial e rompi limites que jamais imaginei conseguir, portanto, agradeço.

Direciono-me ao final dos agradecimentos com duas pessoas que são verdadeiras âncoras em minha vida.

À minha mãe, não tenho palavras que possam expressar ou dimensionar a intensidade de gratidão que sinto. Seria simplesmente impossível. Mas tentarei do meu modo dizer que sem ela eu não seria nada. A *experiência* de ser filha e de ser eu parte inevitavelmente desta mulher suprema, incrível e potente que ela é. Filha de gente que ri quando deve chorar e que aprendeu a viver, não aguentar. Hoje posso mirar o céu pela decisão tomada por ela, de olhar para frente e não para trás. Minha mãe acolheu Zoé durante todo o período do mestrado, fez mais cafés da manhã do que posso imaginar, receitou os melhores e mais eficazes remédios para todos os males, incluindo os da alma. Acreditou em mim todos os dias, deu-me suporte físico, emocional e espiritual para concluir essa missão, a qual eu não conseguiria sozinha. À ela não há gratidão que devolva todo esse amor. Mesmo assim, agradeço.

Suspiro, antes de agradecer a William, meu companheiro de vida. Agradecê-lo por tudo seria uma generalização que, de alguma forma, demonstra quanta presença há entre nós mas, de outro modo, reduz os detalhes tão pequenos de nós dois. Agradeço as leituras, o tempo de qualidade com a Zoé para que eu pudesse escrever, as revisões incansáveis, as risadas, os chocolates e refrigerantes para acordar. Muitos e muitos cafés. A falta de julgamento, o espaço para o choro, o espaço para o descanso. O tempo dedicado, a vontade de me ver crescer. O crescimento que protagonizou junto comigo. A alegria de me ver conseguir. O apoio

e o colo. O abraço que me segurou, tantas vezes. Agradeço à William, por juntar meus pedaços quando estive fragmentada. Para mim, isso é amar. E por todo esse amor, agradeço. Jamais conseguiria concluir esse processo sem você.

RESUMO:

A presente dissertação investigou a relação entre as *experiências* de vida de educadores e educadoras sociais e sua atuação em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A partir do conceito de formação permanente, abordado por Paulo Freire, o qual compreende o processo formativo de maneira contínua ao longo da vida do sujeito e do conceito de *experiência* abordado por Jorge Larrosa Bondía, que concebe a *experiência* como um fenômeno que atravessa o sujeito, investigou-se a narrativa de educadoras e educadores sociais acerca de suas percepções sobre suas *experiências* de vida e a relação destas com a atuação profissional. A metodologia utilizada foi a entrevista narrativa abordada por Daniel Berteaux e a pesquisa narrativa abordada por Jean Clandinin e Michael Connelly. A análise de dados foi realizada a partir das contribuições de Laurence Bardin e evidenciou três categorias de análise, a saber: 1) O cotidiano da prática; 2) Ruptura e 3) *Experiência* como aprendizagem. A discussão da pesquisa demonstrou que há relação entre as *experiências* de vida das educadoras e educadores sociais com a sua atuação profissional, na medida em que, ao longo de suas trajetórias, os mesmos vivenciaram *experiências* de ruptura desencadeando sentidos que foram e são compartilhados durante o processo pedagógico. O processo emocional de empoderamento e empatia, desencadeado pela *experiência*, demonstrou-se como elemento facilitador na relação intersubjetiva (MADCHE, 1998) construída pelos sujeitos de pesquisa e os cidadãos usuários. A pesquisa possibilitou compreender a potencialidade da narrativa da *experiência* como possibilidade pedagógica de vínculo, afetividade e confiança entre educadores sociais e cidadãos usuários.

Palavras-chave: Educadores sociais; Educação social; Experiência; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Caxias do Sul.

RESUMEN:

La presente disertación investigó la relación entre las *experiencias* de vida de educadores y educadoras sociales y su desempeño en Servicios para la Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos. Desde el concepto de educación permanente, abordado por Paulo Freire, que comprende el proceso de formación de forma continua a lo largo de la vida del sujeto, y desde el concepto de *experiencia* abordado por Jorge Larrosa Bondía, que concibe la experiencia como un fenómeno que atraviesa al sujeto, investigamos la narrativa de educadores y educadoras sociales sobre sus percepciones sobre sus *experiencias* de vida y su relación con la práctica profesional. La metodología utilizada fue la entrevista narrativa abordada por Daniel Berteaux y la investigación narrativa abordada por Jean Clandinin y Michael Connelly. El análisis de los datos se realizó a partir de las contribuciones de Laurence Bardin y ha demostrado tres categorías de análisis, a saber: 1) La práctica cotidiana; 2) Rupturas y 3) Experiencia como aprendizaje. La discusión de la investigación ha demostrado que existe una relación entre las *experiencias* de vida de los educadores y educadoras sociales con su desempeño profesional, en la medida en que, a lo largo de sus trayectorias, experimentaron rupturas, desencadenando significados que fueron y son compartidos durante el proceso pedagógico. El proceso emocional de empoderamiento y empatía, desencadenado por la experiencia, demostró ser un elemento facilitador en la relación intersubjetiva (MADCHE, 1998) construida por los sujetos de investigación y los ciudadanos usuarios. La investigación permitió comprender el potencial de la narrativa de la experiencia como posibilidad pedagógica de vínculo, afecto y confianza entre educadores sociales y ciudadanos usuarios.

PALABRAS-CLAVE: Educadores sociales; Educación social; Experiencia; Servicio de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos; Caxias do Sul.

TABELA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COMAI - Comissão Municipal de Amparo à Infância

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

FAS - Fundação de Assistência Social

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SAI - Serviço de Acolhimento Institucional

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
	1.1 TEMA DE PESQUISA.....	24
	1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
	1.3 OBJETIVO GERAL.....	24
	1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
2	JUSTIFICATIVA.....	24
3	FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (FAS) EM CAXIAS DO SUL ...	28
	3.1 UM BREVE OLHAR PARA A HISTÓRIA DA FAS.....	28
	3.2 A ESTRUTURA DA FAS	31
4	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	37
5	REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
	5.1 <i>EXPERIÊNCIA</i>	47
	5.2 INTERSUBJETIVIDADE	51
	5.3 FORMAÇÃO PERMANENTE	54
6	METODOLOGIA.....	59
7	DISCUSSÃO.....	63
	7.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
	7.1.1 Rogério	64
	7.1.2 Rosita	65
	7.1.3 Laiane	66
	7.1.4 Sabrina	67
	7.1.5 Muriel	68
	7.1.6 O grupo: uma costura de saberes, fazeres, histórias e <i>experiências</i>	69

7.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE	70
7.2.1	O cotidiano da prática e da formação	71
7.2.1.1	Prática profissional	72
7.2.1.2	Cotidiano	80
7.2.1.3	Aprender na <i>experiência</i> , aprender na prática	84
7.2.2	Ruptura	88
7.2.3	<i>Experiência</i> como aprendizagem	99
8	CONCLUSÕES	105
	REFERÊNCIAS.....	115

*“Viajei por mais terras do que
aquelas em que toquei...
Vi mais paisagens do que
aquelas em que pus os olhos...
Experimentei mais sensações
do que todas as sensações
que senti,
Porque, por mais que sentisse,
sempre me faltou que sentir
E a vida sempre me doeu,
sempre foi pouco, e eu infeliz.
A certos momentos do dia
recordo tudo isto e apavoro-
me,
Penso em que é que me ficará
desta vida aos bocados, deste
auge,
Desta estrada às curvas, deste
automóvel à beira da estrada,
deste aviso,
Desta turbulência tranquila de
sensações desencontradas,
Desta transfusão, desta
insubsistência, desta
convergência iriada,
Deste desassossego no fundo
de todos os cálices,
Desta angústia no fundo de
todos os prazeres,
Desta saciedade antecipada na
asa de todas as chávenas,
Deste jogo de cartas fastiento
entre o Cabo da Boa
Esperança e as Canárias.
Não sei se a vida é pouco ou
de mais para mim.
Não sei se sinto de mais ou de
menos, não sei
Se me falta escrúpulo
espiritual, ponto-de-apoio na
inteligência,
Consanguinidade com o
mistério das coisas, choque
Aos contactos, sangue sob
golpes, estremeção aos ruídos,
Ou se há outra significação
para isto mais cómoda e feliz.
Seja o que for, era melhor não
ter nascido,*

*Porque, de tão interessante
que é a todos os momentos,
A vida chega a doer, a enjoar,
a cortar, a roçar, a ranger,
A dar vontade de dar gritos, de
dar pulos, de ficar no chão, de
sair
Para fora de todas as casas,
de todas as lógicas e de todas
as sacadas,
E ir ser selvagem para a morte
entre árvores e esquecimentos
Entre tombos, e perigos e
ausência de amanhã,
E tudo isto devia ser qualquer
outra coisa mais parecida com
o que eu penso,
Com o que eu penso ou sinto,
que eu nem sei qual é, ó vida”*

(Álvaro de Campos)

1 INTRODUÇÃO

O pulsar¹ da escrita deste projeto se deu a partir da minha jornada como artista, arteterapeuta, entusiasta da cultura, mãe, mulher e educadora social. Esta última atribuição a qual escolhi como profissão coloca-me em constante desassossego e investigação, visto que minha lente de mundo é atravessada pelas questões do humano, da sensibilidade e das relações.

Minha trajetória acadêmica transita pelas artes e pelas ciências da saúde em duas modalidades: a graduação (Tecnologia) em Dança, pela Universidade de Caxias do Sul e a pós-graduação em Arteterapia – Processos Simbólicos, pela mesma instituição. Nestas áreas pude me debruçar sobre as relações entre o corpo, a psique, a educação e a sociedade, com uma pluralidade de perspectivas contempladas pela filosofia, psicologia, arteterapia, sociologia, entre outras áreas de conhecimento.

Ao longo deste percurso acadêmico, tive acesso a teorias e visões de mundo diversas, as quais me inseriram em um exercício permanente de ação e reflexão acerca de minha atuação profissional e também de minhas *experiências* pessoais, se é que podemos aqui distingui-las com algum tipo de rigor. O conceito, ou como prefere Larrosa (2018), o fenômeno *experiência* é um dos temas filosóficos mais emergentes em minha trajetória pessoal, tal motivação se dá, talvez, pelos significados construídos sobre *experiências* que considero dignas de serem nomeadas de tal forma.

Recordo-me de algumas apresentações de dança em eventos comunitários, nos colégios e nas praças de um bairro próximo onde eu morava. A sensação de subir em um palco, que muitas vezes era apenas um amontoado de madeira ou um chão de paralelepípedo, me impactou de tal forma que a partir dessa “marcação” - que aqui posso chamar de *experiência* - procurei ir além, para viver mais dessa sensação de presença, pertencimento e alegria que o palco e a dança me proporcionaram na infância. A graduação em Dança certamente decorreu deste encharcamento de vida que encontrei nas primeiras *experiências* artísticas, dando

1 O termo pulsar deriva da análise freudiana de pulsão, que a compreende como um “representante psíquico dos estímulos que provém do interior do corpo” (HONDA, 2011) e que pode expressar-se através de mecanismos como as artes, a escrita, a sexualidade, entre outros.

sequência a outros encharcamentos que fui experimentando ao longo do caminho na educação não formal, a qual também me proporcionou momentos de profunda transformação.

Iniciei minha atuação como educadora social em um SCFV, para ministrar oficinas de dança, porém, no decorrer dos meses acabei expandindo as oficinas para uma atuação mais integral e menos voltada para o movimento corporal, em específico. Tal período coincidiu com os primeiros anos da minha filha Zoé e meus estudos voltavam-se muito para a primeira infância, logo, o brincar para mim apresentava-se como uma potente ferramenta de desenvolvimento integral para as crianças. O tempo livre dentro do SCFV começou a ser debatido e aos poucos alguns momentos para o brincar livre foram sendo introduzidos, quase sempre nos momentos em que íamos ao parquinho próximo a instituição.

Existia algo nas tardes em que íamos ao parquinho que me contagiava, uma sensação de que a vida estava correndo como deveria correr: as crianças brincavam em segurança, sorriam, haviam frutas para comer, garrafas de água para beber, alguns adolescentes partilhando histórias e suas percepções sobre os acontecimentos, sobre suas vidas. Os educadores envolvidos em conversas entre si, com os adolescentes, alguns brincando com as crianças. Esta paisagem mental que partilho aqui parecia estar ligada a um tempo que não era necessariamente cronológico, mas afetivo e simbólico - *kairós*². A convivência, nestes momentos em que não era necessário objetivar alguma intencionalidade para a prática, fluía de maneira inexplicável e contagiante, proporcionando um sentimento de acolhimento e pertencimento. Estes momentos ficaram guardados em mim como uma fotografia do que entendo ser o SCFV: um espaço para criar com o Outro, um tempo fora do tempo habitual em que as *experiências* podem acontecer a partir do vínculo e da confiança. O serviço de convivência apresenta uma proposta rica em possibilidades de atuação, justamente por ter como centralidade de atuação a convivência, e a convivência não pode ser cronometrada, controlada e conduzida em todos os momentos. É necessária uma boa dose de criatividade, confiança e entrega por parte de todos os envolvidos.

² O termo *Kairós*, de origem grega, significa tempo oportuno, um instante que revela-se em sua efemeridade. A cultura simbólica e linguística dos Gregos Antigos apresentava uma distinção entre tempo cronológico e tempo oportuno, como duas possibilidades de viver os momentos e as experiências, de maneira, portanto, distintas (ELIADE, 1952).

Foi através desta convivência fluída que escutei partilhas de crianças e adolescentes em sofrimento, histórias engraçadas sobre a escola, a família e a vida no abrigo, histórias nem tão engraçadas que precisavam ser partilhadas para se encerrarem, entre muitas outras situações que acontecem no cotidiano do SCFV. A escuta e a fala, a partir da minha *percepção*³ como educadora social, precisam ser conquistadas através da confiança, do afeto e do acolhimento, no entanto, essas características não se constroem instantaneamente nos profissionais, pelo contrário, vão adquirindo-se com o passar do tempo e das *experiências* que vamos acumulando. Nenhum educador sente e expressa de maneira igual, pois cada indivíduo é único em suas próprias vidas.

A busca pela atuação em instituições voltadas para a cultura popular e comunitária também evidencia minha aproximação com os estudos marxistas, estes que compõem minha lente de mundo ao lado de outras filosofias. Acredito na educação como uma prática coletiva de emancipação cultural, autonomia e valores humanos e identifico a atuação na área social como uma possibilidade de resistência aos valores do capitalismo, demonstrando-se como uma prática de resiliência abarcada nos valores de autonomia, criticidade, cidadania e valorização do humano integralmente digno de sua existência na sociedade.

Entendo que as pesquisas na área da educação social e popular possuem relevância na medida em que são realizadas a partir de metodologias e abordagens que incluam em suas análises a narrativa e a percepção dos profissionais que atuam nela, na medida em que os moldes sobre os quais as investigações acerca da escola formal não adequam-se a realidade vivenciada nos SCFV's.

Sobre esta necessidade de atualização acerca das teorias e abordagens aplicadas ao campo da educação social, Pérez (2021) nos diz que:

la educación social es relativamente reciente, lo que obliga a tomar como referencia modelos de campos científico-profesionales cercanos, particularmente del trabajo social y la psicología. Para que la adopción de modelos sea fructífera se precisa una buena dosis de adaptación crítica y de innovación por parte de los educadores sociales.

Evidencio, portanto, a necessidade dos educadores sociais, coordenadores e

3 “Na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (NÓBREGA, 2008).

demais profissionais atuantes do SCFV apropriarem-se de seus fazeres, podendo compartilhar suas *experiências*, percepções e construções a fim de que o campo da educação social produza suas próprias abordagens para avaliar-se e, quando necessário, reinventar-se. A construção de uma cultura de apropriação da própria práxis demonstra-se como um exercício urgente, contrapondo-se às ideias colonizadoras que percorrem também as linhas pedagógicas. O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, alinha-se com a perspectiva de Antonio Joaquim Severino (2008), o qual compreende como função da filosofia da educação identificar discursos ideológicos nas teorias e práticas pedagógicas, realizando uma análise crítica sobre elas.

Busquei, portanto, fazer uma investigação empírica e participativa com educadores e educadoras sociais, cujo campo de atuação é o da assistência social. Podemos identificar que a demanda e os objetivos de sua atuação ultrapassam os estímulos cognitivos ou de aprendizagem curricular - ainda que estejam associados a estes, em alguns momentos - mas tratam de outras instâncias como: redução de danos, socialização, garantia de direitos básicos e manutenção de vínculo familiar e comunitário (BRASIL, 2020).

Por conseguinte, na presente pesquisa estabeleci um diálogo com educadores e educadoras sociais cuja atuação se dá nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tendo em vista a importância da narrativa dos mesmos, a partir de suas próprias palavras. A socialização das práticas realizadas na área, o fomento e incentivo de pesquisas neste campo, cujo cenário demonstra-se alvo de ataques e desvalorização constante, demonstra-se fundamental para a qualificação dos profissionais que nela estão inseridos, bem como demonstra-se fundamental para a qualificação dos profissionais das áreas formações específicas para a atuação, conforme aborda Martins (2014).

A partir da revisão sistemática de literatura realizada para a presente pesquisa foi possível identificar a lacuna existente no âmbito da formação e valorização da profissão de educador e educadora social (DIAS, 2018). A fragilidade exposta na falta de qualificação profissional pode comprometer aspectos fundamentais para o processo educativo, que envolve, entre outros elementos, competência profissional e autoridade docente, as quais não desvinculam-se da

generosidade e ética (FREIRE, 1996). De maneira contrária, generosidade e ética são características imbricadas no fazer cotidiano do educador e educadora social, no entanto, a atuação pode comprometer-se na medida em que a formação que os profissionais recebem para atuar não é suficiente para garantir segurança pedagógica em suas práticas.

O cotidiano profissional dos mesmos se dá no acolhimento e na convivência com os cidadãos usuários⁴, logo, este fazer é atravessado por processos de ensino-aprendizagem que envolvem temáticas das mais variadas naturezas, sendo balizadas conforme interesse dos envolvidos no processo. Podem estar inseridos no cotidiano projetos encabeçados por instituições parceiras que patrocinam ou disponibilizam recursos às instituições, os quais geralmente são realizados pelos educadores e educadoras sociais com o objetivo de comprovar o uso dos recursos recebidos, ainda que em algumas situações, não se aproxime das temáticas que estão sendo trabalhadas no cotidiano.

O requisito mínimo para atuação como educador social, em Caxias do Sul - RS, é o ensino médio, sendo considerado como relevante nos processos seletivos a familiaridade ou capacitação - geralmente técnica - do profissional com as áreas de atuação desejadas (artes, pedagogia, costura, entre outros). As parcerias com o setor privado, no entanto, vem salientando a busca por profissionais com graduação, embora a falta dela não seja um impeditivo para a contratação.

A ênfase deste estudo, faz-se necessário evidenciar, não é discutir, necessariamente, a formação acadêmica dos educadores sociais - embora esta pesquisa apoie-se justamente na importância da pesquisa acadêmica relacionada à esta área -, mas investigar as *experiências* de vida e suas possíveis relações/reverberações/sentidos manifestados no cotidiano profissional dos mesmos, incluindo neste espectro da investigação, a percepção dos educadores e educadoras sociais sobre suas práticas e seu processo formativo.

Interessou-me na busca por escutar narrativas que pudessem contribuir para entender *de que maneira o cotidiano, a convivência e as experiências vivenciadas*

⁴ Utilizarei o termo cidadão usuário a partir das considerações construídas por Marilene Alves Lemes (2017), as quais compreendem que a expressão “cidadão” deve estar exposta anteriormente à condição de usuário. O termo “usuário”, amplamente utilizado nos documentos oficiais da assistência social apresenta uma perspectiva verticalizada e vexatória acerca da condição dos sujeitos que encontram-se em situação de vulnerabilidades. A expressão “cidadão” busca trazer o caráter humano de cada sujeito enquanto portador de direitos, contrapondo-se à ideia de uma “pessoa necessitada”.

ao longo da trajetória de vida dos educadores e educadoras sociais torna-os educadores e educadoras sociais.

Interessou-me buscar evidências da motivação para o trabalho desenvolvido nos SCFV's e por isso, mantive em aberto, durante o processo de pesquisa, a seguinte pergunta: *de onde vem o pulsar pelo trabalho de educador social e educadora social?* E a partir desta pergunta, lancei ainda outras perguntas: *Como tornaram-se educadores e educadoras sociais estas mulheres e este homem?* E ainda uma outra pergunta: *Existe um fim para este processo de tornar-se educador e educadora social?*

Ao longo desta pesquisa, foram utilizadas teses, dissertações e artigos construídos no campo da educação social e educação popular, as quais serão descritas ao longo da pesquisa, em formato de revisão sistemática de literatura, e também, ao longo da discussão, com o objetivo de fazer circular o conhecimento construído e elaborar conexões entre as evidências construídas por outras pesquisadoras e pesquisadores nestes campos.

Um processo de pesquisa é um processo que dialoga com a vida em sua complexidade e instabilidade, atravessando certezas e conclusões - tantas vezes - precipitadas acerca das relações que estabelecemos conosco, com o mundo, com as outras pessoas e conseqüentemente com nosso objeto de pesquisa. A *experiência* vivenciada nestes dois anos em que reconheço-me e desconheço-me pesquisadora não aconteceu de maneira simples e pré-estabelecida, pelo contrário, se deu atrelada e atravessada pelos afetos que foram construindo-se na convivência com colegas, professores, família e amigos. Exercitei o hábito de conversar com as pessoas sobre meu objeto de pesquisa, sobre o que li e escutei, sobre as pesquisas que vinha fazendo, as descobertas do percurso formativo. O processo de orientação desacomodou inúmeras certezas e ideias que fechavam-se em si mesmas, e a partir desse movimento de sair das construções que havia feito até então, deparei-me com um mundo completamente novo.

O universo da pós-graduação abriu-se para mim a partir de uma compreensão subjetiva e um tanto social acerca de uma dedicação quase integral, que, em alguns momentos, comprometia a "vida lá fora", bem como a saúde psíquica e física. No entanto, é da minha natureza reinventar algumas dores para

dar outros espaços e sentidos à elas, e foi assim com a adaptação ao mestrado: depois de uma dolorosa compreensão acerca da necessidade do cuidado com a saúde mental e física, organizei-me e dei seguimento às investigações, com meu espírito curioso e engajado com as lutas que aqui busco evidenciar. Este pequeno fragmento de narrativa busca tornar-me exposta enquanto uma pesquisadora que mergulhou em seu tema de pesquisa ao mesmo tempo em que foi mãe de uma menina de 5 anos chamada Zoé, em um contexto de pandemia mundial, buscando compreender a *experiência* e suas reverberações possíveis à área da educação social.

Minha pretensão em compartilhar este processo ancora-se na compreensão de que quem eu sou como mulher, mãe, artista e educadora social não desvincula-se da mestranda. Todo o repertório que construí até a conclusão desta dissertação desvela-se em meu cotidiano, às vezes de maneira clara e outras tantas vezes de maneira quase imperceptível. Acredito que, assim como os poetas, os pesquisadores são seres curiosos e atentos, por isso considero-me uma pesquisadora, em construção e formação permanente. Educo-me escutando, educo-me, às vezes no silêncio que contempla, educo-me nas relações e educo-me expondo a construção em que trabalhei nestes dois intensos anos de pesquisa, na certeza de que a investigação está sempre inconclusa.

O segundo capítulo apresenta a justificativa científica construída a partir da revisão sistemática de literatura, o contexto sob o qual a pesquisa se constrói, bem como a compreensão da pesquisadora acerca da temática, a partir das *experiências* vivenciadas como educadora social. O terceiro capítulo apresenta a história e estrutura de funcionamento atual da Fundação de Assistência Social (FAS) de Caxias do Sul, campo de atuação dos educadores sociais. O quarto capítulo apresenta a revisão sistemática de literatura realizada. O quinto capítulo apresenta o referencial teórico utilizado para dar suporte conceitual e teórico à dissertação. O sexto aborda a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. O sétimo capítulo apresenta discussão construída a partir das narrativas dos educadores e educadoras sociais e do referencial teórico escolhido. O oitavo e último capítulo direciona-se a tecer as conclusões da dissertação, respondendo as questões lançadas pelo problema de pesquisa e objetivos.

1.1 TEMA DE PESQUISA

Formação e atuação profissional.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a relação entre as *experiências* de vida e a atuação profissional dos educadores e educadoras sociais nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

1.3 OBJETIVO GERAL

Investigar a relação entre as *experiências* de vida dos educadores e educadoras sociais com a sua atuação em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Caxias do Sul.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

São objetivos específicos da presente pesquisa:

- a) compreender o processo formativo e a atuação dos educadores e educadoras sociais atuantes em SCFV's;
- b) investigar a compreensão e os sentidos construídos pelos educadores e educadoras sociais acerca de suas *experiências*;
- c) verificar a possível influência das *experiências* no processo de formação e atuação dos educadores e educadoras sociais.

2 JUSTIFICATIVA

A atuação dos educadores sociais, sujeitos da presente pesquisa, se dá no campo da assistência social. As práticas e o cotidiano profissional dos mesmos possui como objetivo proporcionar práticas sócio-educativas com o objetivo de

fortalecer os vínculos do sujeito com seu meio, sua família e sua comunidade (BRASIL, 2014). O público atendido pela política de assistência social está sob condições de vulnerabilidades⁵ diversas, entendidas aqui como sintomas inevitáveis derivados do sistema capitalista, produtor de exploração e das quarentenas permanentes que proporciona a determinados grupos sociais, como nos fala Boaventura de Sousa Santos (2020).

O cenário de pandemia evidenciou as desigualdades já existentes em nossa sociedade e como consequência a procura pelos serviços da assistência social na cidade de Caxias do Sul aumentou significativamente (MAIS... 2021). Caliman (2009 *apud* SOUZA; CONTRERAS, 2017) aponta que o trabalho do educador social possui relação direta com a sociedade industrializada, a qual tem se reformado e transformado para manutenção de sua própria existência, dependente da escassez de muitos em detrimento do excesso de poucos. O trabalho do educador social, portanto, surge “como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença social” (CALIMAN, 2009, p. 54 *apud* SOUZA; CONTRERAS, 2017).

Os serviços da assistência social buscam dar suporte para os cidadãos cuja situação de vulnerabilidade impõe-se, sendo divididos em níveis de proteção. São eles: proteção social básica, proteção social especial, proteção social especial de média complexidade e proteção social especial de alta complexidade. Cada nível de proteção social conta com programas e serviços cujos objetivos são específicos. Entre os serviços disponibilizados pela assistência social que buscam reduzir os impactos das desigualdades, está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, situado no nível de proteção social básica. O serviço deve contemplar “o desenvolvimento de ações intergeracionais e a heterogeneidade na composição dos grupos por sexo, presença de pessoas com deficiência, etnia, raça, entre outros” (BRASIL, 2014, p. 16).

O objetivos gerais⁶ do SCFV são:

5 A perspectiva adotada por Abramovay *et al.* (2002, p. 29), compreende “a vulnerabilidade como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade”.

6 Há objetivos específicos estabelecidos para a atuação com cada público-alvo, conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014).

- a. complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária;
- b. Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária;
- c. Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios;
- d. Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos;
- e. Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários;
- f. Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades;
- g. Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2014, p. 19).

O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos atua de maneira distinta, considerando seu público-alvo que divide-se em: crianças de 0 a 6 anos, crianças de 6 anos a 15 anos, jovens de 15 a 17 anos, adultos de 18 a 29 anos, adultos de 30 a 59 anos e idosos (BRASIL, 2014). No município de Caxias do Sul, os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que atendem crianças e adolescentes estão organizados de modo a receber crianças somente a partir de 6 anos de idade, acolhendo jovens até os 17 anos.

Meu interesse em direcionar a investigação para/com os educadores(as) sociais atuantes neste serviço, em específico, se deu a partir da minha prática como educadora social em SCFV's cujo público alvo eram crianças e adolescentes. Identifiquei na comunidade de educadores e educadoras sociais as mais diversas posturas, variando entre os entusiastas de práticas alinhadas com a liberdade e autonomia, perpassando pelos educadores já desacreditados de suas próprias potencialidades, entre tantas outras posturas as quais tive oportunidade de vivenciar ao lado de colegas. Também neste contexto, manifestam-se variadas concepções sobre educação, formação e análises sobre as desigualdades apresentadas no trabalho cotidiano.

As diversas posturas, a falta de um espaço de diálogo sobre a prática cotidiana, a desvalorização da profissão e as diversas demandas de partilha e acolhimento entre a categoria, reforçam a necessidade de investigação desta área

que atua diretamente com os cidadãos usuários, em um contexto socialmente marginalizado e árido, o qual demanda alta resiliência dos profissionais que nela atuam.

Os espaços de formação para educadores e educadoras sociais ainda buscam dar conta de capacitações que envolvem a qualificação da atuação profissional para com os sujeitos que serão atendidos, porém, a área carece de espaços e propostas de capacitação que acolham o processo de formação permanente, os desafios, o cotidiano e as transformações que ocorrem no percurso de construção da subjetividade dos profissionais (ROCHA, 2020).

Em 2019 o projeto de lei 2.676, que prevê a criação da profissão de educador e educadora social, foi aprovado, estabelecendo como campo de atuação destes profissionais “contextos educativos fora dos âmbitos escolares” envolvendo “as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais” entre outros ambientes e iniciativas (BRASIL, 2019).

A desigualdade social, contexto de atuação dos sujeitos de pesquisa, demonstra-se um problema complexo a ser enfrentado de maneira interdisciplinar, com olhares e contribuições que possam ancorar ações efetivas, no âmbito da prevenção e da práxis reflexiva, logo, os profissionais que atuam nesta linha de frente, com sujeitos privados de direitos cuja existência ou sobrevivência ainda depende de aspectos os quais nem sempre tem poder de escolha, necessitam de qualificação, conhecimento adequado para o manejo com situações adversas e, sobretudo, acolhimento, visto que suas atuações requerem um equilíbrio sadio entre as teorias da área e as realidades que presenciam.

Os educadores e educadoras sociais são estes sujeitos que, inseridos neste contexto profissional, constroem-se como tais, e são ainda sujeitos de suas próprias histórias, atravessados por suas questões internas, suas visões de mundo e compreensões sobre si mesmos. São estes profissionais que, em contato com outros sujeitos, relacionam-se na busca por construir um espaço de convivência sadia, saudável e comunitária. A presente pesquisa, procurou então, investigar se as *experiências* de vida destes sujeitos atravessam seu fazer cotidiano nos SCFV's,

visto que, a partir da concepção de educação e formação integral (SOUZA; CONTRERAS, 2017), não seria possível estabelecer uma distância relevante entre a vida pessoal e profissional dos educadores e educadoras sociais.

A revisão sistemática de literatura realizada para compreender o estado do conhecimento produzido na área apresentou apenas uma tese de doutorado que aproxima-se de maneira direta com temática que investigo na presente pesquisa, apontando para a lacuna existente de trabalhos acadêmicos que realizam conexões entre as *experiências* de vida e a atuação dos educadores sociais. O enfoque dado nas pesquisas encontradas através da RSL apontam para a investigação da formação dos educadores para uma atuação consciente, evidenciando que a aprendizagem que os mesmos possuem, obtiveram-a através da prática, considerando elementos subjetivos, no entanto, a investigação realizada direciona-se diretamente aos elementos subjetivos da formação e atuação dos educadores(a)s sociais, a partir da narrativa por eles partilhada.

Investigar a narrativa dos mesmos significou estabelecer um elo que fica entre a academia e a comunidade onde atuam, num exercício dialógico e dialético de saberes. O debate acadêmico, com sua característica de atenção metodológica e conceitual, apresenta a potencialidade de contribuir com os debates já levantados e disseminados acerca da temática da educação social e educação popular, construídos nos SCFV's e em outras comunidades que dialogam com tal serviço.

3 FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (FAS) EM CAXIAS DO SUL

3.1 UM BREVE OLHAR PARA A HISTÓRIA DA FAS

A Fundação de Assistência Social instituiu-se no final da década de 1990 no município de Caxias do Sul, no dia 04 de janeiro de 1996, assumindo a partir desta data a administração da política de assistência social. A Fundação absorveu as atribuições antes realizadas pela COMAI, comissão criada pela Lei Municipal nº 1200 de 29 de dezembro de 1962, cujo objetivo era atender os “menores da cidade”, à qual foi oficialmente extinta pela Lei Municipal nº 5465 de 11 de julho de 2000, dando lugar oficialmente para a Fundação no que diz respeito a atuação na área da

assistência social (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

Figura 1 - Inauguração da Fundação de Assistência Social



Fonte: Arquivo Histórico Municipal (1996).

A partir da análise de documentos e das publicações jornalísticas encontradas no período de 1996 a atualmente, foram encontradas pistas da trajetória da Fundação de Assistência Social. A concepção encontrada inicialmente nos documentos e nas publicações de jornal apontam para uma perspectiva assistencialista de atuação através da utilização do termo “menor” de maneira frequente, geralmente acompanhado dos adjetivos “desabrigados”, “desamparados”, “abandonados”. A matéria encontrada no jornal O pioneiro, publicada em março de 1996, demonstra a utilização do termo menor e algumas das concepções da FAS em relação à atuação.

Figura 2 - Matéria do Jornal O Pioneiro

ASSISTÊNCIA

FAS busca a qualificação do atendimento ao menor

Nova entidade, que substitui a Comai, planeja a execução de vários programas

Caxias do Sul — Com o objetivo de qualificar o atendimento ao menor, foi inaugurada ontem, às 11h, pelo prefeito Mário Vanin, a sede da **Fundação de Assistência Social (FAS)**, situada na rua Moreira César, 1.853. O órgão tem na presidência a primeira-dama do município, Vera Vanin, que é assistente social e foi cedida pelo Poder Judiciário para exercer a função.

Os trabalhos na FAS serão desenvolvidos através de programas com atuação nas áreas da infância e juventude e da promoção da cidadania. Destinada aos menores, a primeira faixa estabelece apoio sócio-familiar, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade. Esses dois últimos são direcionados à recuperação de menores infratores. "É uma forma de separação gradativa de delinquentes juvenis", comenta o juiz da Vara da Infância e da Juventude, Leoberto Narciso Brancher. Assim como existem a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e o Centro Renascer, a FAS incorpora-se ao sistema para distinguir a pequena infração do grande crime.

De forma paralela às atividades com os adolescentes são desenvolvidos programas de atendimento social, cooperativa de trabalho e formação de renda com adultos das famílias assistidas. Vera Vanin salienta que para a solidificação dos projetos precisará obter apoio da comunidade. A Fundação tem uma equipe composta por cerca de 30 pessoas, entre psicólogas, assistentes sociais e psicopedagogas, e capacidade para acolher imediatamente 150 menores.

De acordo com a primeira-dama, a Comissão Municipal de Amparo à Infância (Comai) será substituída aos poucos pela FAS, através da realização de concursos e trabalhos absorvidos pela própria Fundação.



Inauguração: Vera Vanin inicia trabalho com infância e juventude

ALESSANDRO GOMES

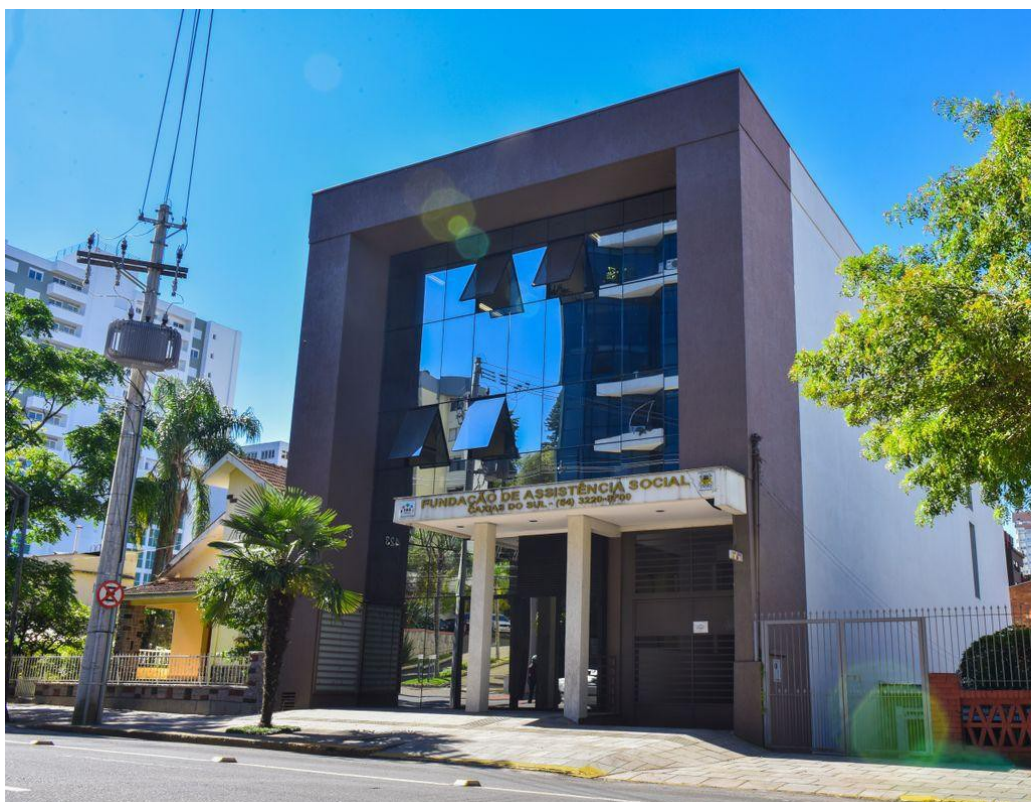
Fonte: <http://memoria.bn.br/>

As expressões utilizadas ao longo da trajetória da FAS foram modificando-se, apresentando concepções que evidenciam uma compreensão diferenciada da assistencialista e direcionam-se para um olhar que busca levar em consideração os direitos dos cidadãos. A seguir, será apresentada a atual estrutura da FAS que atua a partir do plano municipal de assistência social.

3.2 A ESTRUTURA DA FAS HOJE

As competências da Fundação são a coordenação geral do Sistema Municipal de Assistência Social, a elaboração e gestão da Política de Assistência Social articulada com os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social e a organização e coordenação da Rede Municipal de Inclusão e Proteção Social.

Figura 3 - Sede Administrativa da FAS



Fonte: <https://caxias.rs.gov.br/>

A FAS atua através da execução de programas, serviços e projetos de assistência social como gestora e também através de parcerias e fomento com entidades não-governamentais, tais parcerias são uma herança histórica da fundação visto que existem desde a criação da mesma. Estrutura-se através dos seguintes setores: gabinete da presidência, diretoria administrativa, diretoria de proteção social básica, diretoria de proteção social especial de média complexidade e diretoria de proteção social especial de alta complexidade. Foram criados esquemas a partir de informações coletadas no site oficial da Fundação de

Assistência Social com a descrição e características dos setores para melhor compreensão.⁷

O Gabinete da Presidência divide suas atribuições em seis setores, são eles: diretoria de gestão do SUAS, gestão de parcerias, procuradoria, corregedoria, secretaria do gabinete e setor de comunicação. As atribuições específicas dos setores constam nos esquemas 1 e 2:

Esquema 1: Gabinete da Presidência Atribuições

<p>DIRETORIA DE GESTÃO DO SUAS</p> <p>Atribuições: Realizar a vigilância socioassistencial, a regulação do SUAS, o monitoramento e avaliação, a assessoria aos serviços de execução direta, o assessoramento à Gestão nas questões técnicas que dizem respeito ao SUAS e a gestão da informação.</p>	<p>GESTÃO DE PARCERIAS</p> <p>Atribuições: Realizar a interlocução entre a administração pública e a organização da sociedade civil parceira, acompanhando, orientando, fiscalizando a execução da parceria e exercendo as obrigações previstas nos artigos 61 e 62 da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, e nos artigos 40 e 41 do Decreto Municipal nº 19.817</p>	<p>PROCURADORIA</p> <p>Atribuições: Órgão de assessoramento jurídico da FAS, com atuação no setor de administração geral e competência na área de assistência jurídica, representação judicial e extrajudicial.</p>
---	---	--

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

Esquema 2: Gabinete da Presidência Atribuições

<p>CORREGEDORIA</p> <p>Atribuições: Assistir direta e imediatamente a Fundação quanto aos assuntos e providências relativos à defesa do patrimônio e erário, apurando as condutas funcionais dos agentes públicos, preservando os padrões de legalidade e moralidade dos atos realizados na Fundação, entre outras atribuições.</p>	<p>SECRETARIA DE GABINETE</p> <p>Atribuições: Assessorar nos procedimentos administrativos: Controlar a entrada e saída das informações da Presidente. Acompanhar despachos e trâmite de processos. Redigir documentos oficiais. Operar a Base de Legislação Municipal do TCE. Mediar entre a Ouvidoria Geral e Acesso à Informação da Prefeitura e a FAS. Mediar informações entre dirigentes da FAS e demais setores.</p>	<p>SETOR DE COMUNICAÇÃO</p> <p>Atribuições: Manutenção das informações relativas aos serviços no site, das notícias na intranet, realização e apoio aos eventos internos e externos da FAS, materiais gráficos, contato com a imprensa e pela comunicação interna da Fundação.</p>
--	--	---

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

⁷ A consulta na fonte fas.caxias.rs.gov.br e criação dos esquemas deram-se no dia 10 de outubro de 2021.

A diretoria administrativa está ligada diretamente com a atuação do gabinete da presidência da FAS e possui as finalidades de coordenação, administração e programação das atividades dos seus diversos setores. Possui quatro subdivisões, são elas: diretoria de recursos humanos e gestão do trabalho, diretoria de gestão financeira e orçamentária, diretoria de suprimentos e diretoria de serviços operacionais e administrativos. Os esquemas 3 e 4 detalham as atribuições específicas de cada setor:

**Esquema 3: Diretoria Administrativa
Atribuições**

<p align="center">DIRETORIA DE RECURSOS HUMANOS E GESTÃO DO TRABALHO</p> <p>Atribuições: Administrar e gerenciar assuntos ligados aos interesses e deveres dos servidores, fazendo cumprir a legislação vigente, em conjunto com a Gerência de Administração de Pessoal, que administra a vida funcional dos servidores e demais processos.</p>	<p align="center">DIRETORIA DE GESTÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA</p> <p>Atribuições: Realizar o controle orçamentário, contábil, de custos, patrimônio, administração de recursos financeiros, prestação de contas e convênios da FAS.</p>	<p align="center">DIRETORIA DE SUPRIMENTOS</p> <p>Atribuições: Coordenar a Gerência de Licitações, que realiza a elaboração e o acompanhamento de todo trâmite legal para a celebração de processos licitatórios e contratos, e também a Gerência de Almoxarifado, que atende as necessidades e o abastecimento de materiais dos setores/programas abrangidos pela FAS;</p>
--	--	--

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

**Esquema 4: Diretoria Administrativa
Atribuições**

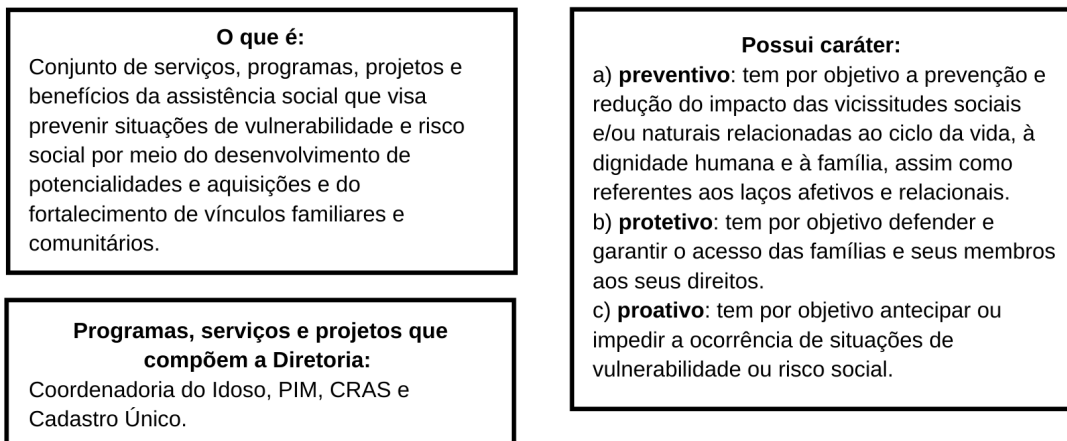
<p align="center">DIRETORIA DE SERVIÇOS OPERACIONAIS E ADMINISTRATIVOS</p> <p>Atribuições: Coordenar o Setor de Transportes, responsável pelo controle da frota e organização da agenda dos veículos. É responsável pelo setor de Patrimônio, que faz o controle, administração e movimentação dos bens móveis e imóveis da Fundação, bem como, pela administração do sistema de controle patrimonial. Coordena a manutenção, por meio de agendamento prévio, o setor de Informática e também os serviços gerais. Também é responsabilidade desta diretoria a Recepção, que atende o público em geral, orientando e encaminhando ao setor solicitado, enquanto a Telefonia recebe e efetua ligações, prestando ainda, serviços de protocolo, xerox e fax</p>

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

A diretoria de proteção social básica consiste em um conjunto de serviços,

programas, projetos e benefícios que objetivam prevenir situações de vulnerabilidade e risco social. O esquema 5 detalha os serviços oferecidos pela FAS e as características da atuação da diretoria:

Esquema 5: Diretoria de Proteção Social Básica Atribuições



Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) situa-se na Diretoria de Proteção Social Básica. Interessa-nos dar evidência para esta unidade pública estatal, na medida em que é a partir dela que os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos são oferecidos, bem como outros serviços, como pode ser observado através do esquema 6:

**Esquema 6: Centro de Referência de Assistência Social
Atribuições**

<p style="text-align: center;">O que é:</p> <p>Uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (Suas) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e Distrito Federal.</p> <p style="text-align: center;">Público Alvo:</p> <p>Famílias e indivíduos em vulnerabilidades sociais, cujos vínculos familiares e comunitários não estejam rompidos</p>	<p style="text-align: center;">Serviços Ofertados, conforme Tipificação de Serviços Socioassistenciais (2009):</p> <p>Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF.</p> <p>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV.</p> <p>Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.</p>
---	---

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

Os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) estão situados no nível de proteção social básica. No município de Caxias do Sul estão em funcionamento trinta e três (33) SCFV's, os quais dividem-se em instituições estatais ou instituições que possuem parcerias com a FAS. O atendimento dos serviços dirige-se a três públicos-alvo: crianças e adolescentes (6 a 15 anos), jovens e adultos (18 a 59 anos) e idosos.

A diretoria de proteção social especial de média complexidade oferece aos indivíduos e famílias serviços que demandam de atenção especializada, conforme esquema 7:

Esquema 7: DIRETORIA DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE MÉDIA COMPLEXIDADE

Atribuições

<p>Público alvo: Famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social por violação de direitos que, conforme a PNAS.</p> <p>Objetivo: O objetivo geral dos serviços ofertados pela proteção social especial de média complexidade é romper os padrões violadores de direitos no interior das famílias e fortalecê-las em sua capacidade protetiva.</p>	<p>Programas, serviços e projetos que compõem a Diretoria:</p> <p>CREAS: Unidade pública estatal de abrangência municipal, referência para a oferta de trabalho social com famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social por violação de direitos que demandam intervenções especializadas no âmbito do SUAS.</p> <p>CENTRO POP RUA: Unidade pública estatal que atua com o atendimento especializado a população em situação de rua.</p>
---	--

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

A diretoria de proteção social especial de alta complexidade é um conjunto de serviços que busca dar suporte integral a indivíduos e/ou famílias cuja situação de violação de direitos já aconteceu. Possui, assim, a finalidade de garantir proteção e segurança, conforme o detalhamento descrito no esquema 8:

Esquema 8: DIRETORIA DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE ALTA COMPLEXIDADE

Atribuições

<p>O que é: Serviços que oferecem atendimento às famílias e indivíduos que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora de seu núcleo familiar de origem. Esses serviços visam a garantir proteção integral a indivíduos ou famílias em situação de risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados, por meio de serviços que garantam o acolhimento em ambiente com estrutura física adequada, oferecendo condições de moradia, higiene, salubridade, segurança, acessibilidade e privacidade.</p>	<p>Serviço que compõem a Diretoria de Proteção Especial de Alta Complexidade:</p> <p>SAI - Serviço de Acolhimento Institucional, o qual divide-se em crianças e adolescentes e adultos e famílias. Oferece as seguintes modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none">Serviço de Acolhimento FamiliarServiço de Acolhimento Institucional (Abrigo institucional, Casa-lar, Casa de passagem ou residência inclusiva)Serviço de Acolhimento em RepúblicaServiço de acolhimento em Família Acolhedora
--	--

Esquema elaborado a partir da fonte: fas.caxias.rs.gov.br

A partir da organização estrutural da Fundação de Assistência Social descrita acima, pode-se localizar o campo de atuação dos educadores sociais como uma

área de enfrentamento às múltiplas violências que os cidadãos usuários da assistência social vivenciaram e vivenciam cotidianamente. O cenário de atuação da FAS, município de Caxias do Sul, possui 523.716 pessoas, conforme estimativa realizada em 2021 pelo IBGE. O número de famílias cadastradas no programa Bolsa Família é de 28.057, das quais 3.162 estão vivendo na linha da pobreza. O número de famílias cuja sobrevivência está na linha de extrema pobreza é ainda maior, chegando a 9.444 famílias, conforme dados disponibilizados pelas FAS em outubro de 2021, os quais revelam uma parcela dos impactos da pandemia para as famílias em situação de vulnerabilidade social, conforme reportagem divulgada no jornal O Pioneiro, no mês de outubro de 2021.

A Fundação de Assistência Social (FAS), em parceria com outras instituições (públicas e privadas), como ONGS e associações, busca reduzir tais impactos da desigualdade social e econômica proporcionando atendimentos para crianças, adolescentes, adultos e idosos conforme os serviços e programas citados. As equipes compostas para a atuação em tais programas e serviços variam conforme o número de cidadãos usuários e a localização, contando com educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos, coordenadores, entre outros.

4 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura (BRIZOLA; FANTIN, 2016) deu-se a partir da necessidade de identificar as produções científicas acerca da temática e apontou para um número significativo de publicações acerca da educação social e educação popular, no entanto, ao longo da busca, identifiquei um número de trabalhos reduzido no que se refere ao campo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, bem como dissertações e teses que envolvem diretamente a temática da *experiência*.

Optei em direcionar a pesquisa por dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, a partir da intencionalidade em buscar trabalhos aprofundados na temática proposta, com abordagem qualitativa. A busca para encontrar as teses e dissertações foi realizada em duas bases de dados: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) e Domínio público, já a busca para

selecionar os artigos científicos se deu na base de dados Periódicos Capes. A escolha das bases deu-se por serem consideradas de referência, as quais possibilitam a busca avançada com outros idiomas além do português.

O acesso à base de dados deu-se no período do mês de agosto de 2021, sendo obtidos ao todo 506 trabalhos, dos quais 414 foram encontrados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 92 trabalhos encontrados na base de dados Domínio Público. Os descritores utilizados para a busca nas bases de dados foram: Educador social, Pedagogia Social, SCFV, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Educação Social, Educação Popular, Educadores Sociais, Educação Social Crítica e Educadores Populares. Os descritores foram inseridos na busca pelo título e pelas palavras chaves em ambas as bases de dados. O recorte temporal para a busca foi de 2011 a 2021, tal escolha se deu a partir da discussão que vem se dando nos últimos anos acerca da institucionalização da profissão, os rumos possíveis para a atuação dos educadores e educadoras sociais, bem como sua capacitação.

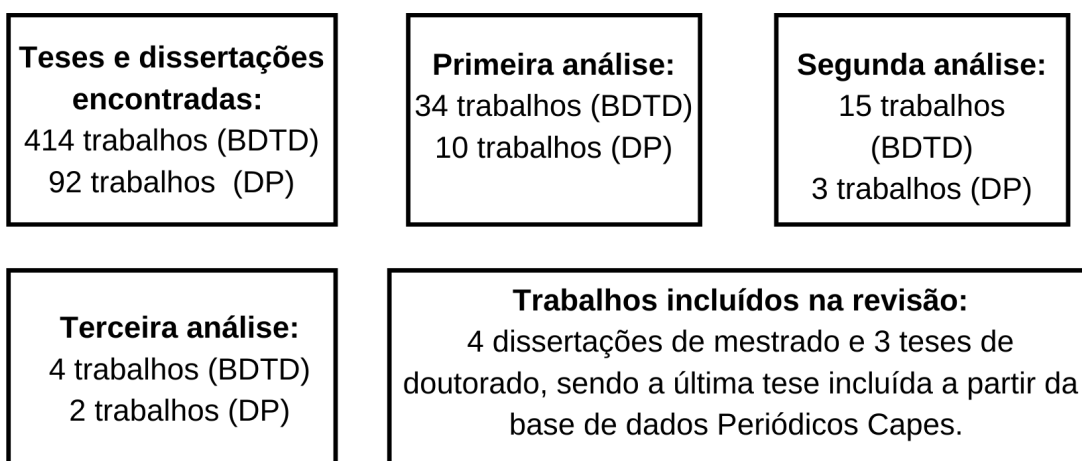
A primeira análise realizada apontou para a inclusão de 10 trabalhos encontrados na base de dados domínio público e 34 trabalhos para a base de dados BDTD. O critério de exclusão para esta primeira análise se deu a partir do título, logo, os trabalhos que não apresentassem os descritores em seu título estariam excluídos. A segunda análise realizada adotou como critério de exclusão os trabalhos cujos resumos não apresentassem aproximação com a temática da pesquisa, logo, apontou-se para a inclusão de 3 trabalhos encontrados na base de dados Domínio público e 15 trabalhos encontrados na base de dados BDTD. A terceira e última análise tomou como critério de exclusão trabalhos que não possuíam como foco de investigação a dimensão da *experiência*, trajetória de vida ou a compreensão dos educadores sociais acerca de suas práticas. Como resultado desta terceira e última análise foram encontrados 6 trabalhos acadêmicos, sendo estes 4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Dos 6 trabalhos selecionados, 4 trabalhos foram encontrados a partir da busca na base de dados BDTD e 2 encontrados a partir da busca na base de dados Domínio Público.

A busca na base de dados Periódicos Capes foi realizada no mês de outubro de 2021, objetivando encontrar artigos científicos. Os descritores utilizados foram:

Educador social, Pedagogia Social, SCFV, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, Educação Social, Educação Popular, Educadores Sociais, Educação Social Crítica e Educadores Populares. Foram combinados dois termos ou mais na busca avançada com o recurso “and” disponibilizado pela plataforma, a inserção do recorte temporal foi mantido conforme a busca por teses e dissertações. Foram encontrados 179 artigos. A primeira análise, cujo critério de inclusão foi o título apresentar os descritores selecionados, apontou para a inclusão de 12 artigos. A segunda e última análise apontou para 6 artigos científicos e o critério de inclusão foi a leitura dos resumos e consequente aproximação com a temática da pesquisa.

Após a busca avançada com a delimitação de busca por artigos científicos, optei por selecionar uma tese que apresentava-se no canto superior da tela de busca, através da combinação “educadores sociais and experiência” e a tese encontrada foi incluída, por sua relevância e aproximação com a temática da pesquisa. Os esquemas 9 e 10 ilustram o processo de inclusão e exclusão das teses, dissertações e artigos científicos.

Esquema 9: Revisão Sistemática de Literatura - Teses e dissertações
Bases de dados: BDTD e Domínio Público



Revisão Sistemática de Literatura - Artigos Científicos

Base de dados: Periódicos Capes

Artigos encontrados: 179	Primeira análise: 12 artigos	Segunda análise: 6 artigos
------------------------------------	--	--------------------------------------

Trabalho incluídos na revisão sistemática de literatura:
6 artigos científicos e uma tese, contabilizada na busca por teses e dissertações.

Posteriormente à delimitação do número de artigos científicos, teses e dissertações selecionadas, foi realizada a leitura dos trabalhos. A seguir serão descritos os principais aspectos de cada trabalho.

A dissertação 1 intitula-se “As lacunas de Órion – Escritos com a experiência na educação social” escrita por Mariana Horlle no ano de 2020. O trabalho busca evidenciar as *experiências* na educação social a partir de uma escrita-documentário, com elementos ficcionais na busca por tensionar a noção de realidade e fantasia. A “lente de aumento” se dá para as dificuldades do fazer docente nesta área e as possibilidades de criação que emergem a partir delas, bem como operar um pensamento em educação a partir dos sentidos produzidos na escrita sobre a *experiência* vivenciada. O prólogo apresenta a transcrição da fala de Paulo de Lima para um curso chamado “Pandemia e Periferias: aula 7 – A necropolítica no Brasil ontem e hoje”, no qual o trabalhador apresenta o movimento de entregadores antifascistas, o qual faz parte.

Ao longo do texto, a pesquisadora evidencia suas percepções e criações através de cartas endereçadas a mulheres que comprometeram-se com diversas causas sociais e políticas ao longo de suas vidas, como Nise da Silveira, Carolina Maria de Jesus, entre outras. A dissertação apresenta, além disso, diversos fragmentos de escrita paralelos ao texto “central” com notas sobre o cotidiano,

diálogos entre os educadores e educandos, cálculos de despesas mensais, desenhos, entre outras escritas que relacionam-se com as cartas de maneira às vezes direta, às vezes indireta. O epílogo é escrito por outras pesquisadoras que se referem ao texto de Mariana complementando sua escrita.

A dissertação 2 intitula-se “A formação de educadores sociais que trabalham com educação não formal: a percepção de dois profissionais” escrita por Ana Paula Martins em 2014, pesquisadora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo geral delineado para a dissertação é compreender como os educadores sociais que trabalham com a educação não formal percebem o seu processo de formação. A pesquisa possui abordagem qualitativa e a metodologia utilizada para a coleta de dados foi a entrevista reflexiva, realizada com duas educadoras sociais. A análise de dados deu-se inspirada na proposta dialógica de Paulo Freire sobre os elementos significativos da educação não formal e o processo de formação das profissionais. Os resultados apontaram para a compreensão das educadoras sociais acerca da formação enquanto um processo que se dá no cotidiano, devido a falta de aperfeiçoamento prévio e capacitação para a atuação.

A dissertação 3 intitula-se “Educador social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social” escrita por Marlise Silva Lemos em 2017. A pesquisa busca investigar a contribuição das *experiências* de aprendizagem dos educadores sociais para sua contribuição como ensinantes, além de delinear as histórias e fatores relevantes para a constituição desses sujeitos, considerados mediadores de situações de aprendizagem. A abordagem da pesquisa compreende-se como qualitativa e a metodologia utilizada foi a entrevista narrativa. A identificação dos educadores sociais entrevistados foi preservada, sendo utilizados nomes de deuses gregos que simbolizavam aspectos da personalidade dos mesmos, incluindo na análise a dimensão simbólica dos sujeitos. Ao longo da análise dos dados coletados nas entrevistas, a pesquisadora apresenta uma conexão entre o fenômeno da aprendizagem e o vínculo, os quais se dão na dimensão das relações humanas com seus diversos afetos e a possibilidade de resignificação das trajetórias ao longo da vida dos sujeitos.

A dissertação 4 intitula-se “Educadores Sociais que atuam no contraturno

escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade” escrito por Karin Gerlach Dietz em 2013. O objetivo delineado para a dissertação é investigar os conhecimentos produzidos acerca da prática realizada por educadores sociais, a partir dos sentidos construídos por um educador que trabalha em um contraturno escolar que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A perspectiva teórica utilizada é a psicologia sociohistórica e os dados foram coletados a partir de entrevistas realizadas com o educador social. As entrevistas revelaram o cenário de precarização da formação dos educadores, com falta de suporte teórico e compreensão acerca do trabalho. Demonstra-se motivação para a práxis reflexiva, no entanto, o educador revela não se compreender como profissional, às vezes, justamente pela falta do suporte específico para atuar no cenário que se apresenta. Apresenta-se, a partir do estudo, a necessidade de compreender o que é educação social, qual sua função e como os profissionais que dela se ocupam precisam atuar, aprofundando conhecimentos teóricos específicos que busquem dar conta das demandas do trabalho.

A primeira tese intitula-se “As educações na política de assistência social: um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” escrita pelo pesquisador Levi Nauter de Mira em 2020. A tese objetiva analisar quais práticas educativas ou pedagógicas foram desenvolvidas com o objetivo de contribuir com o enfrentamento da vulnerabilidade social vivenciada por crianças e adolescentes. A pesquisa foi construída a partir de observações participantes e entrevistas compreensivas, tratadas sob os pressupostos do discurso do sujeito coletivo. O pesquisador aponta para a percepção de que os trabalhos realizados pelos educadores sociais nas instituições evidenciaram mais de uma perspectiva teórica. A análise de dados coletados foi confrontada com documentos normativo-jurídicos que regem a política de assistência social, bem como o referencial teórico estabelecido para a pesquisa. Percebeu-se que as práticas educativas ora apresentavam contribuições para o enfrentamento à vulnerabilidade social do público atendido, ora não contribuía. O pesquisador aponta a sugestão de temas a serem aprofundados a partir da pesquisa e expõe uma proposição do campo educacional para a assistência social.

A segunda tese intitula-se “Percepções dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais”, escrito pela pesquisadora Lygia Maria

Portugal de Oliveira, em 2017. A pesquisa objetiva investigar a percepção dos educadores sociais acerca do seu trabalho, numa instituição que atua com o SCFV, através de entrevistas com nove educadores. A reflexão dos resultados da pesquisa foram realizados a partir da perspectiva da psicologia social comunitária. Os resultados apontaram para a compreensão dos educadores acerca de seu trabalho como estruturado e organizado pela gestão, evidenciando uma boa relação de trabalho com colegas e educandos. Referem-se ao suporte familiar como precário, com pouca participação dos familiares, evidenciando a percepção de que as condições de moradia dos educandos atrapalham o trabalho da instituição. Compreendem que sua atuação demonstra-se importante e proporciona uma possível saída da condição de vulnerabilidade vivenciada pelo público que atende. A atuação dos educadores sociais é entendida como uma ação que busca superar os limites estabelecidos pela condição dos educandos, na medida em que constroem seu trabalho coletivamente, ancorados em formações também coletivas.

A terceira e última tese intitula-se “A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida” escrita por Juliana dos Santos Rocha em 2020. A pesquisa busca investigar como se constituem subjetivamente educadores(as) sociais que posicionam-se dialogicamente diante de seus educandos. O marco teórico do estudo é a Teoria da Subjetividade de González Rey. As bases teóricas adotadas para a compreensão acerca da aprendizagem foram estabelecidas a partir dos pressupostos da filosofia na perspectiva da escola de budapeste, da psicopedagogia e da teoria da subjetividade. A compreensão acerca da Educação Social se deu pelos referenciais teóricos da Pedagogia Social europeia, em articulação com os saberes da Educação Popular. Os pressupostos epistemológicos utilizados foram a epistemologia qualitativa do autor González Rey e a interpretação dos dados empíricos deu-se a partir da metodologia construtivo-interpretativa, do mesmo autor. Os resultados apontaram para a compreensão de que a constituição subjetiva de educadoras(es) sociais se dá no processo de vida dos mesmos, na articulação entre *experiências* profissionais e pessoais, por conseguinte, as posturas dialógicas estão relacionadas a consideração da dimensão humana do Outro. Compreendeu-se que a formação de tais profissionais necessita de uma abordagem humana e crítica, possibilitando conhecimentos que articulem-se com as teorias e práticas no campo da educação social.

O artigo 1 intitula-se “A formação do educador social sob a perspectiva da educação integral” cujos autores são Elizeli Faustiloni de Souza e Humberto Silvano Herrera Contreras (2017). O procedimento metodológico do artigo apresenta-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, apresentando uma caracterização breve acerca da educação social, as funções e competências do educador social a partir da perspectiva da educação integral, e por fim uma proposição de formação integral que busca dar conta minimamente das necessidades teóricas e metodológicas necessárias à atuação profissional dos educadores e educadoras sociais.

O artigo 2 intitula-se “A potência e a complexidade de um fazer dialógico: desafios da formação e da atuação de educadoras(es) sociais” escrito por Juliana dos Santos Rocha e Marlene Rozek (2020). O estudo deriva-se de uma pesquisa que busca tratar da condição subjetiva de educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente para com seus educandos(as), levando em consideração a necessidade de um espaço que discute os processos de ensino e aprendizagem no campo da educação social. O estudo estabelece-se a partir das construções interpretativas de pesquisa, com abordagem qualitativa, que permite a compreensão das posturas dialógicas dos participantes, as quais estariam ligadas a configurações e sentidos que expressam-se no reconhecimento da humanidade do outro. Os participantes, portanto, apresentam uma superação das condições de subjetividades produzidas no Brasil, que direcionam-se a uma análise reificante do outro. Compreende-se a necessidade de uma formação estruturada de maneira humana e que permita um posicionamento crítico e conhecimentos articulados com a prática.

O artigo 3 intitula-se “Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade” escrito por Joselaine de e Caroline Kraus Luvizotto (2012). O estudo busca retratar a ação do educador social a partir da investigação do seu perfil profissional junto a um projeto socioeducativo. A metodologia pauta-se nas técnicas de análise bibliográfica, análise documental e entrevistas, através de uma abordagem qualitativa. A investigação apresenta que no campo prático o educador toma como papel facilitar a trajetória individual e coletiva dos jovens que atende, em direção ao desenvolvimento pessoal e social, promovendo para o desenvolvimento de um ambiente participativo, educativo e democrático.

O artigo 4 intitula-se “O caminho se faz caminhando: histórias de vida e de aprendizagem na constituição pessoal e profissional do(a) educador(a) social” escrito por Juliana dos Santos Rocha, Marlene Rozek e Francisco José Del Pozo Serrano (2021). Apresenta um recorte de uma tese de doutorado, e investiga a constituição subjetiva de educadoras(es) sociais a partir de suas trajetórias de vida e de aprendizagem. A inspiração metodológica utilizada é a História de Vida e as bases teóricas foram a pedagogia social, teoria da subjetividade, psicologia histórico-cultural e teorias psicopedagógicas. A análise do material foi realizada a partir da análise textual discursiva e os resultados parciais apontam para a influência de determinadas *experiências* que demonstram-se centrais na constituição pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

O artigo 5 intitula-se “Sobre saberes e fazeres de educadores sociais” escrito por Dinora Tereza Zucchetti e Jozilda Berenice Fogaça Lima (2011). Aborda a dimensão socioeducativa dos projetos sociais e os conhecimentos que proporcionam suporte às atividades desenvolvidas pelos educadores sociais, proporcionando visibilidade a narrativa dos mesmos acerca de suas práticas e o ambiente em que atuam. Foram realizadas entrevistas individuais com treze educadores, além da construção de diários de campo sobre o cotidiano observado. Após as entrevistas, foram elaboradas categorias de análise e posteriormente, foram realizados dois encontros através da metodologia de grupo focal. Os resultados apresentam intencionalidade nas práticas educativas, a formação atrelada a *experiência* de vida dos educadores sociais, a divergência com o modelo escolar e um conhecimento produzido através do próprio fazer cotidiano.

O artigo 6 intitula-se “Um diálogo fenomenológico com a educação social: *experiências* de um educador” escrito por Vitor Gomes (2013). O estudo busca desvelar a história de um educador social, enfatizando aspectos de sua formação e atuação profissional a partir do método fenomenológico. Apresenta os conceitos de *epoché*, redução fenomenológica, versão de sentido, entre outros elementos constitutivos do método. Buscou, com a pesquisa, realizar uma reflexão sobre o uso da fenomenologia para apresentar outras formas de ler a realidade.

Após a leitura dos trabalhos e posterior descrição na presente revisão sistemática de literatura, foi realizada uma análise para compreender quais

perspectivas estavam presentes nos trabalhos selecionados bem como as aproximações e distanciamentos entre eles. Entre as teses e dissertações incluídas, a perspectiva autobiográfica foi abordada apenas por Horlle (2020) ao descrever através de uma narrativa ficcional, a *experiência* com educação social. Os trabalhos de Oliveira (2017), Martins (2014) e Dietz (2013) apontam para a investigação acerca da percepção dos educadores acerca de sua atuação profissional e cotidiano. O estudo de Mira (2020) investiga, através da compreensão dos sujeitos, as práticas educativas e as várias concepções de educação nelas incluídas.

Os trabalhos de Lemos (2017) e Rocha (2020) buscam investigar elementos subjetivos que influenciam a atuação e a formação dos educadores sociais, tendo o primeiro trabalho um foco de análise na dimensão de ensino e aprendizagem e o segundo um foco na configuração subjetiva dos educadores e educadores sociais, ao longo do processo de vida dos mesmos. O estudo de Rocha (2020) demonstrou-se significativo para a presente pesquisa na medida em que aproxima-se da busca por situar as educadoras e educadores sociais em seu processo de vida, como profissionais em constante formação.

A análise dos artigos apontou para a perspectiva da constituição subjetiva de educadores(as) sociais a partir dos trabalhos de Rocha e Rozek (2020) e Rocha, Rozek e Serrano (2021) derivados da pesquisa de doutorado citada anteriormente. A investigação acerca do perfil profissional de educadoras(es) sociais é abordada por Araújo e Luvizotto (2012), a perspectiva de formação de educadores é explanada por Souza e Contreras (2017). As autoras Zucchetti e Lima (2011) refletem acerca dos conhecimentos que fundamentam as práticas dos educadores sociais, e por fim, o estudo de Gomes (2013) investiga a trajetória de vida de um educador social através do método fenomenológico.

A revisão sistemática de literatura apontou para um campo de investigação que busca compreender a atuação e formação dos educadores e das educadoras sociais a partir de referenciais teóricos variados, com a recorrência do uso do autor Paulo Freire. As metodologias participativas também apresentam recorrência nos trabalhos, evidenciando o caráter dialógico das pesquisas no campo da educação popular e social. As lacunas percebidas entre os trabalhos encontrados direcionam-se para uma parcela pequena de trabalhos que tenham o enfoque na *experiência* de

vida dos educadores sociais e sua relação com o cotidiano profissional e formação permanente, visto que os estudos tomam tais categorias como periféricas e não centrais, logo, distinguem-se da perspectiva desejada para presente estudo.

Empreendi, a partir da presente dissertação, contribuir para a construção de conhecimento acerca do campo da educação social, cujo enfoque está direcionado à formação permanente dos profissionais que são a linha de frente nessa área: educadoras e educadores sociais. O capítulo seguinte abordará os autores e autoras com os quais dialoguei para compor a pesquisa, além do percurso metodológico que percorri para construir os dados e analisá-los.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 EXPERIÊNCIA

Início a escrita acerca do tema *experiência* voltando-me, inicialmente, para mim. Não um eu completamente pessoal, cujo nome é Daiane, mas um eu do qual me utilizarei para buscar dar caminhos ao que compreendo, junto com Larrosa, ser a *experiência*. Se parto de mim e compreendo que o lugar da *experiência* sou eu (LARROSA, 2011a), tudo o que há em mim, minhas ideias, meus sonhos, minhas dúvidas, representações e saberes sofrem a *experiência* comigo, como um todo.

A *experiência* manifesta-se em mim, enquanto um sujeito passivo, passional, pois, não é dos meus saberes, da minha verdade e de mim que a *experiência* acontece, mas em direção a eles, ou seja, não possuo o controle de compreender anteriormente o que me acontecerá. A *experiência* manifesta-se em mim também como sujeito ativo, pois, para que eu possa vivenciar algo além de mim e do que sei, preciso sair de mim, num movimento de abertura à vida, “um movimento que vai ao encontro com isso que me passa, ao encontro do acontecimento” (LARROSA, 2018, p. 6). Consideramos um sujeito da *experiência* aquele que suporta ficar entre a passividade e atividade, ou, talvez, um sujeito cuja dualidade encontra-se superada,

trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2011b, p 21).

A *experiência*, portanto, é “isso que me passa”, me atravessa, me transforma, passa por mim, em mim, não deixando com que eu seja a mesma que era antes da *experiência*. Acontece a partir da minha abertura para vivenciar a própria mudança, pois, na medida em que vivencio a *experiência* de algo, vivencio automaticamente a *experiência* de minha própria transformação (LARROSA, 2011a).

A curiosidade epistemológica⁸, abordada na perspectiva freiriana, encontra-se aqui vinculada com a disponibilidade do sujeito da *experiência* para encontrar a si antes de encontrar o fenômeno ou o objeto do conhecimento, exteriorizando-se, experimentando-se como “superfície de sensibilidade” (LARROSA, 2011b, p. 8) da *experiência*, que é condição para aprendizagem.

A *experiência* é subjetiva, intransferível e polissêmica, tendo como ferramenta de expressão a linguagem, que permite-nos nomear explicações e interpretações provisórias acerca da mesma, possibilitando conhecer-mo-nos enquanto vivemos. A possibilidade de nos “afastarmos” da *experiência* vivida para refletir é posterior a apreensão da *experiência* enquanto representação e memória, logo, a reflexão está para a *experiência* como algo racional e cognitivo, enquanto que a *experiência*, revela-se no presente aquilo que é - irrepresentável, única, singular, imprevisível, indizível - sendo ambos os acontecimentos válidos e necessários.

A narrativa da *experiência* pode ser um exercício de aprendizagem acerca do processo formativo dos educadores e educadoras na perspectiva de formação permanente, abordada por Freire. A partilha, o diálogo sobre a *experiência* apresenta-se como um elemento fundamental para o conhecimento dos educadores a partir de si mesmos, enquanto sujeitos que estão a constituir-se como sujeitos-educadores sociais. Há uma complexidade manifestada na construção da subjetividade que expressa-se em variadas esferas: no contato com o ambiente, a partir e através da linguagem, no diálogo, na construção do conhecimento como consciência de si e do mundo (MÄDCHE, 1998).

Vemos as coisas como vemos, entendemos as coisas como entendemos, sentimos como sentimos, e, na medida em que nos relacionamos com a *experiência*

⁸ A curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização. A promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica requer o desenvolvimento da rigorosidade metódica (FREITAS, 2010).

do outro, também encontramos rastros dos sentidos que damos às nossas próprias *experiências*. Nesta relação estabelece-se a compreensão de que fazemos parte de algo que é maior que nós, uma coletividade, sem que no entanto, isso nos anule enquanto sujeitos.

Em outros termos, reconhecer a própria situacionalidade não implica renunciar à individualidade, mas pelo contrário, em conquistá-la e firmá-la (responsabilizando-se por ela). Assim, o fato de o sujeito ser constituído pelos outros não implica na perda da individualidade, mas seu enriquecimento (SOBRAL, 2016, p. 180 *apud* BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020).

O diálogo, campo onde a *experiência* pode ser narrada, proporciona lugar à diferença e à semelhança, compreendido como espaço compartilhado que é também pluralizado pois suporta os muitos pontos de vista. Tais pressupostos fundamentam a concepção freireana de educação.

A partir da noção de que a *experiência* transforma o sujeito e que esta transformação estende-se por toda a percepção do sujeito a partir daquele momento, pode-se compreender que as *experiências* são parte fundamental da constituição do sujeito enquanto ser único, individual. Esta compreensão estende-se às várias dimensões da vida, incluindo a profissional, que concebe o sujeito enquanto único em sua forma de atuar, podendo compartilhar com seus pares o significado atribuído à sua prática.

Para pensar o educador como sujeito no processo de vivenciar a *experiência* da educação social, é necessário que existam condições de possibilidade: tempo, escuta, fala, sensibilidade, disponibilidade. Tornar-se educador é um processo atravessado por diversas vivências e *experiências* com sujeitos distintos, em suas distintas atribuições: outros educadores, crianças, adolescentes, adultos, idosos, coordenadores, psicólogos, oficinairos, assistentes sociais, pais, mães, cuidadores. Com isto quero dizer que tornar-se educador é um processo de ensino-aprendizagem que se dá, entre outras instâncias possíveis, por referencial antropológico, como nos diz Marcos Ferreira-Santos (2014).

Aprende-se na observação. Aprende-se na escuta. Aprende-se no agir e no não agir. Aprende-se na percepção através dos sentidos, emoção e da cognição (MATURANA, 2001) sobre como é estar em grupo, ser grupo, conviver em grupo. Aprende-se com a corporeidade, que está profundamente ligada a uma tomada de

posição em relação à concretude da vida. Sobre isso, nos diz Freire (1991, p. 92, *apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 184):

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.

As formas de compreensão da *experiência* e a aprendizagem que pode vir a partir dela, são subjetivas, intransponíveis como a própria é, porém, através da partilha é possível que a *experiência* possa nutrir este campo sensível da intersubjetividade, que nos constrói como seres complexos, mutantes e sociais. A *experiência* é, portanto, “uma relação em que algo passa de mim a outro e de outro a mim. E nesse passar, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2011b, p. 10).

O processo formativo dos educadores nos fala de suas histórias pessoais, suas paixões e seus desejos como seres de potência, desejantes ou não de transformações (de si e do mundo). Paulo Freire nos fala da paixão, da boniteza, e estes temas nos levam para outras instâncias de saberes, embalados pelas imagens internas daqueles que sonham a educação embaixo de mangueiras, sentadas em escadas azuis ou em qualquer lugar possível.

Os sonhos dos educadores, suas referências antropológicas, psíquicas, afetivas, políticas e teóricas compõem o profissional que irá realizar o trabalho de ponta em um serviço que visa acolher e orientar sujeitos aptos a refletir sobre si e o mundo, transformar suas comunidades, vivenciar *experiências* potentes consigo, seus pares, suas famílias. A *experiência*, como *continuum*, ou seja, como um fenômeno que interfere na significação do passado e na possibilidade de significação de *experiências* outras, futuras, pode apresentar-se como um anseio ou uma predisposição por/para *ser mais*, na busca pela transformação de si mesmo e do mundo.

Não se poderia querer algo - como pesquisadores - dos sujeitos investigados, se não eles mesmos com suas próprias *experiências*, às vezes contraditórias e polissêmicas, mas completas em suas incompletudes, vazios e preenchimentos, como a nossa vida se apresenta e se constrói a todos nós.

5.2 INTERSUBJETIVIDADE

*“No começo, era o verbo.
Talvez isso seja o mesmo que dizer que
no começo era o Ser.
Então, vamos começar de novo?
No começo é a relação.”*

(Thereza Rocha)

Para dar início a uma explanação acerca da intersubjetividade busco, anteriormente, abrir um diálogo com a perspectiva freiriana acerca do relacionamento do homem com o mundo, para dar um contexto amplo que ancore, portanto, a perspectiva intersubjetiva das relações.

Compreende-se que há uma inclinação essencial dos sujeitos para a transcendência de si mesmos e das condições objetivas em que os mesmos se encontram, enquanto sujeitos do e no mundo. Esta transcendência está ligada à curiosidade e ao ímpeto humano de *ser mais* (FREIRE, 1996). Sujeito e mundo encontram-se conectados, em relação e podem se transformar um ao outro, pois, inconclusos, ambos, estão sendo ao longo da história. O inacabamento é, portanto, atributo fundamental do humano (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010), que através de suas relações constitui-se como outro, diferenciando-se e identificando-se com seus pares, reconhecendo-os como uma “outridade” de si numa relação dialógica de subjetividades a qual nomeamos como intersubjetividade. Mádche (1998, p. 73) descreve o termo da seguinte forma:

A intersubjetividade significa um encontrar-se das pessoas que têm coragem para encontrar-se e descobrir-se no debate com o mundo. Como não tem medo de experimentar-se eles mesmos como ignorantes, juntam seu saber, examinam conjuntamente a situação do mundo e podem contribuir para a formação de um novo mundo. Sua disposição para considerar os próprios medos da vida e carregá-la em conjunto, faz também nascer neles uma esperança coletiva.

Consideramos importante abordar também a perspectiva freiriana, para dar seguimento às reflexões. Para Freire (1987, p. 11):

A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e anuncia as exigências últimas da humanização. [...] Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora.

O diálogo, acreditamos, constitui-se como princípio da intersubjetividade e a linguagem é o meio de comunicação que possibilita um encontro consciente do sujeito com o outro e com o mundo (MÄDCHE, 1998). Compreendo que a palavra surge como uma análise, uma interpretação da ação dos sujeitos em relação a si e aos outros, sendo uma importante ferramenta de transformação e criação, na medida em que é proferida por seres ativos no mundo, cuja capacidade de gerar consciência pode modificar a realidade.

A relação dialógica possui um caráter de alteridade, na medida em que compreende a diferença como elemento fundamental da intersubjetividade. Minha subjetividade só está sendo, na medida em que a subjetividade do outro está e, na relação com o outro, me compreendo, me conheço e me identifico como eu. Sem o outro não haveria possibilidade de diferenciação, portanto, não haveria um eu. É na relação de co-habitação da diferença que os sujeitos podem externalizar seus pontos de vista acerca da realidade, suas *experiências* e os sentidos a elas atribuídos. Mesmo a identificação necessita da diferença, na medida em que há inúmeras possibilidades de semelhanças e dissonâncias entre as pessoas.

Através da palavra o sujeito que fala não está restringindo-se a dizer aquilo que diz, mas está manifestando através da sua palavra a sua visão de mundo, a qual configura de forma mais ou menos efetiva, uma forma de agir alinhada a esta visão. É também neste campo da intersubjetividade que manifestam-se as repercussões das *experiências* vividas pelos sujeitos e as marcas da convivência. A maneira como o sujeito percebe e compreende a realidade tem a ver com as *experiências* que vivenciou ao longo de sua trajetória, às vezes profundas, traumáticas, às vezes cotidianas e diluídas na convivência.

A construção da subjetividade se dá, simultaneamente, na intimidade da consciência, com o mistério de cada ser humano enquanto manifestação ancestral, simbólica. Se dá a partir do corpo e da *experiência* de percepção do corpo ao longo da vida. Há comunicação entre o corpo e a *experiência* sensorial que se manifesta à nossa cognição, a partir de nossa capacidade de elaboração através da linguagem –

não apenas verbal -, sobre aquilo que nos aconteceu, logo,

cada uma destas relações críticas e libertárias, políticas e pedagógicas, reivindicam a confiança, a identidade e a intuição própria dos indivíduos para criar novas formas de ser, sentir e morar em um território simbólico e político de realidades possíveis (RODRÍGUEZ, 2019, p. 151).

Nossas ações e nossas *experiências* no mundo também o constroem como um fenômeno que, a partir da construção de sentido criada pelo sujeito, torna-o um campo de extensão de si, mediatizado pelos outros, interferido pelo outros e co-criado com os outros. A construção da realidade, portanto, também é do outro e, assim, não necessariamente depende somente do que faço e do que percebo, mas o percebo somente a partir de mim mesmo (LOURENÇO; MENDONÇA, 2018).

A intersubjetividade consiste no movimento que se dá entre os sujeitos acerca da expressão da compreensão que elaboram sobre como vivenciam o mundo e/ou como podem vivenciá-lo, logo, “explorar mediações de sentido, relações dialógicas e ações de afetação humana é assunto de uma história engajada com a capacidade ontológica dos sujeitos em ser sempre mais” (RODRÍGUEZ, 2019, p. 147). Deriva-se do caráter inacabado dos seres humanos, portanto, a possibilidade de conhecer a si mesmo através do outro, num gesto de humanização, de abertura para a insegurança, para o não saber, a dúvida e a novidade do outro. A novidade, também, em si.

Ampliando um pouco o horizonte freiriano em nosso olhar para o tema da intersubjetividade, convido a perspectiva de Larrosa para dialogar, o qual concebe que há um “*isso*” na *experiência* que “*me*” passa. O “*isso*” pode ser uma situação, uma coisa, um alguém, ambos exteriores a mim. Neste cenário, o que me é estranho, alheio e diferente não é por mim internalizado, mas permanece como exterioridade (LARROSA, 2011a). Faz-se necessária a distância entre o que sou e aquilo que me é alheio e diferente, para que haja a possibilidade de elaboração do vivido, seja “*isso*” uma pessoa, uma situação ou uma *experiência*. Tratando-se de um outro, de um “*isso*” que é também sujeito, a ação de exterioridade objetiva não reduzi-lo nem condicioná-lo por minha vontade, meu desejo, minha palavra, meu saber.

Torna-se evidente, a partir da explanação acerca da intersubjetividade, que o processo vivenciado por educadoras e educadores sociais em seus locais de

atuação é atravessado por todos os sujeitos que ali encontram-se, contemplando o sujeito não apenas em sua atuação profissional mas também enquanto sujeito social, histórico e cotidiano, vincular. Tal perspectiva alinha-se com a abordagem freiriana, a qual compreende a teoria da ação a partir de seu caráter intercomunicativo e intersubjetivo, na medida em que não pode realizar-se apenas na perspectiva do sujeito tampouco como teoria integralmente coletiva (FREIRE, 1986, p. 150).

5.3 FORMAÇÃO PERMANENTE

A atuação na área da educação social pode adquirir objetivos distintos conforme o local de atuação e os educadores sociais, por consequência, podem atuar em instituições cujo público alvo é extremamente variado. Os sujeitos investigados na pesquisa, cuja atuação se dá em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, estão inseridos em uma rede de assistência social cuja função é diminuir ou prevenir os impactos da desigualdade social (BRASIL, 2020). Entende-se que neste atuar cotidiano, com os cidadãos usuários, os educadores e educadoras sociais vão compondo-se e transformando-se em tais, na medida em que não chegam “prontos” para tal atuação, embora existam ações formativas e acompanhamentos de cunho teórico-prático por parte da equipe de referência, geralmente composta por outros profissionais que atuam no mesmo serviço.

O pressuposto de que o educador e a educadora social não chegam prontos para atuar supõe que o cotidiano e a convivência com as pessoas que transitam, trabalham e utilizam o SCFV's são parte fundamental do processo formativo dos mesmos. Para além disso, a atuação destes profissionais parece estar alinhada com suas *experiências* de vida e as repercussões causadas por elas.

A *experiência*, na perspectiva abordada aqui, é compreendida como um fenômeno que acontece ao sujeito de maneira não planejada e que produz sentidos a partir da subjetividade de quem a vivencia. Não está atrelada a hierarquia acerca dos conhecimentos adquiridos através da prática, mas é da ordem do vivido e do expresso, ou seja, a *experiência* pode suscitar a uma narrativa que se reconstrói ao longo da narrativa daquilo que aconteceu ao sujeito (LARROSA, 2018). O campo de

expressão dos sentidos construídos acerca das *experiências* é o da convivência, sediada no cotidiano profissional e pessoal dos mesmos.

A convivência pode assumir um lugar de construção da identidade dos sujeitos na medida em que estes reconhecem o outro como outro e a si mesmos como distintos e dignos de suas diferenças (MATURANA, 2001). Paulo Freire narra algumas das *experiências* que vivenciou ao longo de sua trajetória na obra *Política e Educação* (2001), abordando o caráter formativo das mesmas, às quais, segundo o autor, causaram repercussões em seu fazer como educador:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor com a vida. Com sua alegria ou seu mal estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 2001, p. 40).

As educadoras e os educadores sociais constituem-se e transformam-se constantemente em seus fazeres diários, pelas relações vivenciadas e seus sentidos manifestados na convivência sob os quais as subjetividades encontram-se. Nesta perspectiva de convivência, em que os sujeitos podem acessar o outro sob uma lógica humanizada e horizontal, recorro novamente às palavras de Paulo Freire (1987, p. 79), que proporciona a base para a investigação realizada nesta pesquisa: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

A educadora e o educador social são profissionais rodeados de outros sujeitos e, na medida em que relacionam-se com estes outros, vão compondo-se a partir de seu inacabamento. Para nomear esse processo de constante construção e reinvenção do fazer educativo mediado pela reflexão sobre a prática, Paulo Freire (1996) utiliza a expressão *educação permanente*, que é entendida como um processo formativo que se estende por toda a trajetória de um indivíduo, não apenas pelo período de um curso ou formação acadêmica.

A proposição de Freire direciona-se de maneira contrária à concepção de formação continuada, a qual se mostra como uma estratégia de adaptação dos

trabalhadores em relação às exigências do mercado de trabalho ou da própria prática profissional. Pelo contrário, a formação permanente busca compreender as possibilidades de avanço pedagógico a partir da compreensão e da tomada de consciência dos educadores a partir de si mesmos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Esta tomada de consciência e reflexão acerca da prática não está dissociada do desenvolvimento pessoal e social dos educadores e educadoras, portanto, torna-se clara a abordagem integral sob a qual Paulo Freire compreendia a formação dos profissionais da educação.

Entendo aqui como formação permanente a *costura* de diversas *experiências*, ligadas ao ambiente profissional e também fora dele. Incluem-se nesta concepção de formação permanente, a vivência do cotidiano com seus desafios, os ensinamentos inerentes à relação com outras pessoas, a compreensão acerca do próprio fazer e da identidade do educador enquanto sujeito de sua própria história. Os saberes que derivam-se da prática são o ponto de partida para a formação permanente dos sujeitos, que podem engajar-se em criar soluções para as próprias questões, em ações de autonomia.

A partir da compreensão do inacabamento, ao qual estamos todos sujeitos enquanto seres humanos, é possível ampliar a busca por outros saberes complementares ou (des)complementares aos nossos, os quais nutrem nossa sensibilidade para outras visões de mundo, outras *experiências* de vida, outras percepções sobre a prática pedagógica. A abertura e o espaço para a diferença são elementos fundamentais para estabelecer um relacionamento dialógico com o outro, pois proporcionam o enriquecimento da aprendizagem, através da pluralidade de leituras de mundo, as quais derivam-se da *experiência* de mundo vivenciada pelo outro.

O processo dialógico só é possível através de um ideal de humanização, em que homens e mulheres sabem-se inconclusos e conseguem superar sua condição de coisa e de produto, altamente disseminada em nosso modo de vida capitalista. A humanização, bem como a desumanização, não é uma condição dada (FREIRE, 1987, p. 32), mas construída, e o diálogo aberto às diferenças e aos plurais pontos de vista, é o elemento central, pois situa o indivíduo em uma posição horizontal em relação aos seus pares, independentemente da posição social que ocupa. Enquanto

que o diálogo ancora o processo de humanização através do impulso que gera ao seres para “serem mais”, a desumanização ancora-se no individualismo, no egoísmo e na acomodação, elementos todos contrários à concepção de educação permanente a qual nos referimos aqui.

A curiosidade epistemológica (FREITAS, 2010) é uma característica do inacabamento humano, da sua incompletude, demonstrando que o processo formativo que o sujeito vivencia provoca-o a responder suas questões a partir de perspectivas imbricadas em sua própria práxis, além de impulsionar o exercício de realizar outras perguntas sobre si mesmo, o outro e o mundo, num movimento de criticidade⁹ e conscientização¹⁰.

Acredito que é a partir do entendimento de que não controlamos inúmeras partes subjetivas e objetivas acerca do mundo e de nós mesmos, que podemos nos apropriar das partes que nos competem, na medida em que “saber-se finito e inconcluso são características do ser humano que o impulsionam na busca do conhecimento, ao reconhecer que pode aprender, constantemente, ao longo de sua vida” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 169).

A perspectiva do inacabamento estabelece profunda ligação com a perspectiva da intersubjetividade, na medida em que os sujeitos conhecem a si mesmos no mundo, no contato com a realidade e com as outras pessoas. A prática profissional faz-se campo de aprendizagem integral, de busca, de reflexão, e, tratando-se de um serviço da assistência social que preconiza a convivência como mediadora do processo socioeducativo (BRASIL, 2014), compreendo que é a partir dela que surge o ímpeto de refletir, construir, reconstruir e dar um sentido libertário às formas de atuar.

Novamente, o conceito de formação permanente contempla a conexão realizada entre os vários aspectos abordados aqui, na medida em que prioriza as reflexões, temáticas e necessidades dos envolvidos, priorizando soluções que surgem no grupo de profissionais envolvidos, contrapondo-se a ideia de que um profissional “de fora” compreenderá de maneira mais abrangente a situação, a partir

9 A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la (MOREIRA, 2010).

10 Compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social (FREITAS, 2010).

de uma abordagem especialista (BORGES, 2010). A postura do especialista substitui a postura do sujeito da *experiência*, aquele que experimenta e entrega-se ao seu cotidiano para dele conhecer a realidade. Pelo contrário, a abordagem especialista é *anti-experiência* (LARROSA, 2018) pois propõe soluções *a priori*, sem necessariamente compreender o processo vivenciado de forma aprofundada.

Na perspectiva aqui abordada, há uma confiança nos sujeitos-educadores pois compreende-se que para a atuação seja necessário comprometimento, responsabilidade e disponibilidade para refletir sobre os desafios e possibilidades de superação dos mesmos (FREIRE, 1996).

Interessou-me, a partir da perspectiva de inacabamento dos sujeitos enquanto pressuposto epistemológico e da formação permanente enquanto contexto profissional, investigar a atuação dos educadores e educadoras sociais e, então, estabelecer possíveis relações com suas *experiências* de vida, buscando compreender se há influência das mesmas no cotidiano profissional. Não está sobre meu horizonte dar respostas acerca dos motivos que levaram tais profissionais a atuar com a educação social, mas compreender quais afetos, sonhos, desejos, medos e provocações manifestam-se em seus trabalhos, a partir de sua integralidade enquanto sujeitos que não podem ser compartimentalizados.

Como já citado, Paulo Freire (2001) nos diz que não consegue separar o que era como professor do que vinha sendo como homem, logo, compreendo que é impossível separar o sujeito educador social do sujeito cotidiano que vive sua vida a partir de seus afetos, contradições, suas relações e sua complexidade como ser humano. Na trajetória de cada ser humano há inúmeros detalhes, memórias e *experiências* que o compõem, não sendo possível fazer uma separação que respeite sua integridade. O trabalho mobiliza no sujeito muito mais do que uma coleta de entendimentos racionais acerca dos conteúdos necessários para educar ou conviver. A ação convoca e submete os sujeitos a resgatar memórias da própria educação, memórias de convivência familiar e social, de acolhimento ou de abandono, entre as tantas outras possibilidades afetivas. É parte do tornar-se educador social resgatar essas memórias a fim de re-traduzir, re-pensar e re-construir com imagens e ideias de hoje, as *experiências* do passado (BOSI, 1987).

Busquei, ao longo do percurso da pesquisa, movimentar e dialogar com o

presente referencial teórico, analisando as narrativas de educadoras e educadores sociais entrevistados. No próximo subcapítulo, narrarei o percurso metodológico para construir a pesquisa.

6 METODOLOGIA

A *experiência* vivida a partir de minha atuação como educadora social permitiu-me identificar a potência das narrativas de vida de colegas e profissionais da área da educação social. Compreendo que as escolhas feitas enquanto profissionais vão compondo-nos como pessoas integrais, que assumem posturas em espaços distintos, que surgem e se mantêm a partir de uma dinâmica cultural à qual fazemos parte.

Encontrei-me, ao longo do processo de pesquisa, ampliando e diversificando o olhar para aquilo que já vivi como profissional e tive a oportunidade de investigar os vazios e as possibilidades de criação que estes oferecem. Por entre os vazios e os preenchimentos que carrego através de minha trajetória, compreendo que escutar a narrativa do outro é, de maneira inicial, compreender sua história contemplando um olhar para a sua incompletude e a sua historicidade. A fala do outro é carregada não apenas daquilo que lhe aconteceu, mas também de suas impressões, suas memórias, a história do seu tempo compreendida a partir dos recursos materiais e simbólicos disponíveis para isso e toda a carga emocional que estes sentidos construídos evocam. Como pesquisadora habitei um lugar privilegiado de escuta, mas não me retirei do lugar de sujeito durante o processo de escuta, pelo contrário, deixei-me afetar pela narrativa que ouvi:

A pesquisa que se utiliza da narrativa, visando compreender a experiência, situa-se numa ótica fenomenológica e existencial. Significa, ainda, reconhecer que a relação pesquisador-pesquisado acontece na dimensão da experiência de ambos, transcendendo, assim, os papéis destinados a esses sujeitos na pesquisa científica tradicional, já que a experiência comporta um trabalho de elaboração do vivido cujo sentido se completa ao ser comunicado, transmitido (ROSSI, 2010, p. 35).

A *experiência* narrada é somente uma parte nominável daquilo que, de fato, aconteceu, porém, a partir da impossibilidade do acesso à *experiência* em si, a narrativa da *experiência* parece-me aproximar do que é o substrato desta pesquisa:

o sentido criado pelas *experiências* de vida dos sujeitos e qual a sua influência no processo de atuação profissional, tendo em vista que a *experiência* é um fenômeno efêmero causador de sentidos polissêmicos (ROSSI, 2010).

A investigação das narrativas deu-se a partir de uma metodologia minúscula¹¹, a qual não busca dar conta de explicar o fenômeno pelo viés quantitativo, massivo ou generalizado. Pelo contrário, objetiva que as narrativas possam falar das minúcias de forma aprofundada e detalhada pelos sujeitos através de suas falas, da entonação das vozes, das pausas, risadas, choros, silêncios. Não foi estabelecido, além disso, uma hipótese à qual busquei comprovar ou responder, pelo contrário, as narrativas apresentaram-se como elementos a serem observados, compreendidos e contemplados enquanto conteúdos produtores de sentido em si mesmos, e que, a partir da relação com outras pesquisas, dados, autores e documentos, contribuíram para a realização da dissertação, aqui compreendida como uma investigação na área da educação social.

A escuta da narrativa de vida dos educadores e educadoras sociais deu-se através da metodologia de entrevistas narrativas. Foram utilizados os autores Daniel Berteaux (2010), Cecília Galvão (2002) e Conelly e Clandin (2015), os quais abordam a metodologia da narrativa de vida e pesquisa narrativa em perspectivas que se complementam e dialogam entre si. De forma complementar, foram realizadas análises documentais em fontes e documentos oficiais da área da assistência social a nível nacional, estadual e regional com o propósito de responder ao primeiro objetivo específico estabelecido, que busca compreender a atuação dos educadores e educadoras sociais, bem como seu processo formativo.

Os objetivos específicos contemplados a partir das entrevistas narrativas foram: compreender o processo formativo e a atuação dos educadores e educadoras sociais atuantes em SCFV's; investigar a compreensão e os sentidos construídos pelos educadores e educadoras sociais acerca de suas *experiências* e verificar a possível influência das *experiências* no processo de formação e atuação

11 A live “metodologias minúsculas: pensar/sentir a pesquisa como experiência” realizada por Adriane Ogêda Guedes, Tiago Ribeiro, Sheila Martins e Rafael de Souza (2020) aborda a perspectiva de uma metodologia minúscula como a possibilidade de compreender os objetos de pesquisa a partir da *experiência* vivenciada pelo pesquisador ao investigá-lo, para além da metodologia neutra e supostamente imparcial. A dimensão subjetiva do pesquisador apresenta-se, portanto, como fundamental para compreender o objeto de pesquisa, que é um fenômeno mais amplo e complexo do que a análise que se poderia fazer sobre ele.

dos educadores e educadoras sociais.

O roteiro das entrevistas conteve perguntas elaboradas a partir dos objetivos específicos aqui descritos, na intenção de provocar reflexões, lembranças e *experiências* vividas pelas educadoras e educadores, que aproximam-se das temáticas propostas. As perguntas foram criadas para levantar as temáticas centrais referentes à coleta das narrativas, no entanto, houve a flexibilidade na realização das entrevistas, pois o encontro com o outro permitiu-me dar enfoque em temas nos quais os próprios sujeitos de pesquisa identificaram como relevantes.

A perspectiva abordada por Bertaux (2010) compreende a narrativa como uma possibilidade de investigação que tem como objetivo compreender e analisar o fenômeno coletivo ou pelo menos fragmentos de tal fenômeno. Logo, tal perspectiva busca realizar investigações de cunho sociológico, com foco no objeto social, porém, utilizando-se da narrativa dos sujeitos que dele participaram ou construíram. Há nesta abordagem um filtro bastante claro acerca da narrativa como uma metodologia que permite conhecer os fenômenos em profundidade na medida em que considera seus agentes, investigando aspectos do contexto e da singularidade dos mesmos, ainda que este último aspecto seja abordado para se chegar a uma construção de sentido coletiva e que, portanto, ultrapassa a subjetividade.

A construção da metodologia, portanto, deu-se no processo de fazer escolhas e direcionar foco para os dados construídos nas entrevistas, aqui situadas não com o objetivo de compreender um fenômeno social mas compreender os sentidos pessoais atribuídos na prática profissional de educadoras e educadores sociais. A narrativa provocou os sujeitos a expressarem os sentidos construídos para suas memórias, rememorando a *experiência* vivida.

No presente trabalho, a escolha da metodologia de entrevista narrativa considerou os pressupostos epistemológicos adotados inicialmente, que direcionam-se para uma polissemia de subjetividades consideradas e inerentemente inclusas no processo de formação, atuação e reflexão acerca da prática das educadoras e educadores sociais, sendo a subjetividade construída na medida em que há *experiências* do sujeito com e no mundo, junto aos seus pares (RENDÓN, 2021).

É o sujeito da *experiência* (LARROSA, 2018) que pode narrar as suas próprias *experiências*, para, talvez, afetar outros sujeitos que podem estar ou não

disponíveis a escutá-las e se deixar afetar por elas. A narrativa da *experiência* demonstra-se potente à área da educação, pois é da *experiência* vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a *experiência* vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da *experiência* (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

O narrar permite ao sujeito revisitar a memória, os afetos produzidos pela *experiência* rememorada, que não possui repetição empírica mas que pode produzir, ainda, sentidos, pois é atemporal. O narrar pode proporcionar também a tomada de consciência acerca de conteúdos que antes não eram levados em consideração pelo indivíduo, e isso dá-se pela fala. Dá-se também na escuta atenciosa e respeitosa do pesquisador, mas também pela provocativa e pelo interesse arqueológico do mesmo, que busca desvendar narrativas para além da superficialidade dos fatos e dos acontecimentos. Saber escutar é a condição de possibilidade do saber compreender e interpretar (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

As entrevistas narrativas foram realizadas com 4 educadoras e 1 educador social atuantes em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos situado na cidade de Caxias do Sul. Os critérios de escolha para a participação dos educadores sociais na pesquisa foram o interesse pela temática proposta e a disponibilidade para serem entrevistados. Em um primeiro momento, houve a aceitação de um grupo de educadores sociais, vinculados à uma instituição que não atendia ao formato de SCFV e por esse motivo, foi necessário a mudança de local, resultando a escolha do grupo de educadores os quais serão apresentados ao longo da dissertação.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, no próprio Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ao qual os educadores estavam vinculados, com distanciamento social e todos os protocolos de saúde vigentes. O processo de entrevistas se deu de maneira individual tendo como tempo máximo previsto duas horas de duração, o qual não foi integralmente utilizado.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição e leitura integral das entrevistas, foram criadas categorias abordando os

temas recorrentes na fala dos entrevistados, contemplando ainda a polissemia de significados e sentidos construídos pelos mesmos.

As narrativas foram o conteúdo que nutriu a análise compreensiva, cuja abordagem proporciona uma descrição que não diz respeito somente aos sentidos produzidos e narrados pelo entrevistado mas por sentidos construídos através da escuta da pesquisadora, os quais são fundamentados a partir da trajetória conceitual percorrida e que possibilitam tal análise e reflexão acerca das categorias levantadas. A análise do conteúdo construído nas entrevistas foi fundamentada por Laurence Bardin (2016).

O processo de análise das entrevistas e da construção da discussão demonstrou-se complexo no sentido de que as narrativas são um material polissêmico e por vezes não apresenta uma linha temporal, mais guiadas pelo sentido do que pela cronologia. Meu trabalho como pesquisadora foi organizar tais sentidos, pondo-os em relação com os objetivos definidos para a presente pesquisa.

A revisão sistemática de literatura desenvolvida situou-me no campo das pesquisas em educação social, com as quais dialoguei em diversos sentidos: escolha metodológica, referencial teórico, construção da narrativa textual, entre outros. As teses e dissertações encontradas permitiram-me compreender metodologias participativas que dialogam com a proposta metodológica aqui apresentada, evidenciando o caráter dialógico presente nas pesquisas em educação popular e educação social. Compreendo que a participação dos educadores e educadoras sociais na pesquisa foi de extrema importância para investigar com profundidade os objetivos lançados e também contribuir para uma cultura acadêmica que dialoga de maneira horizontal com os sujeitos, valorizando seus saberes e *experiências*.

7 DISCUSSÃO

7.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A construção desta pesquisa deu-se - entre outros movimentos, afetos e ações - a partir da generosidade da partilha dos sujeitos de pesquisa, considerados

desde sua singularidade e narrados por mim a partir de minha *experiência* como pesquisadora e ouvinte. O exercício de contar a história desses sujeitos constituiu-se como uma necessidade de dar nome, textura, tato, cheiro e sabor às pessoas aqui descritas, pois ao longo da construção das categorias de análise havia um vazio que parecia manifestar a ausência de um ponto de partida mais detalhado que não poderia ser genérico, como não o é o sujeito da *experiência* (LARROSA, 2011a). O ponto de partida aqui está: uma fresta pela qual podemos ler cinco sujeitos que contaram a mim suas histórias, para que eu pudesse recontá-las.

7.1.1 Rogério

Rogério tem 32 anos, é natural de Nova Prata, local onde vivenciou sua infância e juventude, até decidir partir para a cidade vizinha, Farroupilha, de modo a vivenciar uma *experiência* diferente: o seminário. Concluiu o ensino fundamental e médio na instituição e seguiu seus estudos graduando-se em Filosofia e Teologia. Sua trajetória no seminário ensinou-lhe muitas coisas, referentes a sua própria personalidade e seu propósito, inserindo-o em um trabalho social com crianças e adolescentes.

A motivação em dar continuidade neste trabalho se dava na medida em que ele percebia que suas ações poderiam mudar - ainda que pontualmente - o cenário daqueles sujeitos e uma alegria misturada com uma vontade de continuidade se instalavam nele. Suas vivências em casas lares trouxeram uma dimensão ampla da necessidade e da seriedade do trabalho da assistência social.

Ao longo de sua trajetória de vida, percebeu em si uma vontade de mudança, ruptura e, escutando esta necessidade, optou por desligar-se do seminário e não dar seguimento a vida de sacerdote. Havia uma vontade de estabelecer outros vínculos, de formar uma família e tal decisão o conduziu para uma busca profissional que permitisse liberdade nas relações. O SCFV ofereceu uma oportunidade para que o educador pudesse seguir com seu propósito profissional, atuando na área de informática e educação ambiental.

A profissão de educador social mantém-o motivado em dar seguimento num trabalho com propósito e proporciona realização pessoal, ao lado de outros aspectos importantes elencados por ele. Rogério acredita que aprendeu a ser educador social

em seu cotidiano, nos fazeres e na relação com seus colegas de trabalho, além das vivências diretamente com as crianças e adolescentes. É um homem reflexivo, paciente, prestativo com as pessoas ao seu redor e considera a motivação como elemento fundamental para uma boa prática profissional.

7.1.2 Rosita

Rosita é natural de Caxias do Sul, tem 20 anos e, quando criança, frequentou projetos sociais semelhantes aos quais atua como educadora social. Sua rotina de trabalho envolve acordar às 5h da manhã, todos os dias, para chegar ao SCFV e vivenciar com as crianças e adolescentes atividades nas áreas de teatro e dança. A dança possui um lugar privilegiado em sua trajetória de vida pois foi um ponto de encontro dela consigo mesma, uma conexão com a vida que deseja seguir. O momento em que percebeu a importância que esta linguagem tinha em sua vida foi num espetáculo de dança, no momento em que estava no palco, logo, suas *experiências* futuras foram marcadas por esse sentimento de pertencimento que a arte gerou nela.

A convivência com sua família, entre presenças e faltas, a construiu como Rosita e aos poucos ela foi dando-se conta de que haviam lacunas sociais no modo como ela e sua família viviam, diferenças significativas as quais não foram esquecidas. O SCFV, nos dias de hoje, fazem-na compreender a importância de acolher as crianças e adolescentes em suas situações sempre peculiares mas também socialmente semelhantes.

Os elementos mais importantes para ela, tratando-se da prática como educadora social, são o acolhimento e a escuta, os quais ela não recebeu quando necessário, em sua infância e juventude. Há uma tentativa de sua parte em legitimar as emoções, as *experiências* e a trajetória das crianças e adolescentes, como sujeitos da própria história. Há também uma iniciativa de acolhimento, de permissão e de incentivo, em suas atividades, para que os mesmos sejam e expressem livremente suas necessidades.

É, declaradamente, uma mulher envolvida pela arte, pela expressão e pelo desejo de crescimento pessoal, brincando e argumentando que apesar de ser uma

“Rosita Caos”, aprendeu a lidar de maneira gentil com a vida e as adversidades, lição que busca ensinar e expressar em seu trabalho cotidiano.

7.1.3 Laiane

Laiane é natural de Caxias do Sul, tem 32 anos e, brincando, fala sobre ter caído de paraquedas no Serviço de Convivência. A “queda” se deu pois, não havia grande identificação de sua parte no trabalho com crianças e adolescentes, porém, ao longo de sua trajetória acabou por desenvolver um percurso profissional na área da assistência social, com este público. Graduou-se em educação física, área na qual exerce atividades atualmente no SCFV. Encontra sempre “entrelinhas” em suas atividades para conversar, principalmente com os adolescentes.

Em seu cotidiano profissional, valoriza a troca de *experiências* e considera que estas são as verdadeiras possibilidades de aprendizagem significativa, ou seja, quando há confiança, escuta e pertencimento as *experiências* compartilhadas por elas e os adolescentes encontram um terreno fértil para aprender lições de cuidado, responsabilidade, liberdade, limites e transformação.

A construção de sua trajetória como educadora social está se dando, ou seja, é contínua, permanente, no entanto, iniciou-se a partir da observação de outros educadores atuando e depois foi desenvolvendo-se na prática cotidiana, não apenas com as crianças e adolescentes, mas com os colegas de trabalho também. As *experiências* de vida também são consideradas importantes na formação da educadora pois, a partir de um momento de perda a mesma teve uma ruptura importante em seu modo de perceber a vida.

As transformações provocadas pela perda movimentaram as reflexões e as ações que se sucederam e contribuíram para o crescimento pessoal e profissional de Laiane. Como possível “resultado” deste longo e permanente processo de transformação pessoal, a empatia surgiu, como a possibilidade de olhar para o outro e legitimar suas dores, suas dificuldades e oferecer ajuda, apoio nas adversidades. Uma visão ampla de outras realidades foi construindo-se a partir da abertura que a perda gerou, dando significado a situações que antes não geravam os sentidos que agora são possíveis de serem criados.

7.1.4 Sabrina

Sabrina é natural de Vacaria, tem 31 anos e sempre viveu em comunidades, fato que marca sua história familiar e pessoal com traços de batalha e resiliência. Iniciou sua trajetória profissional ainda quando era adolescente, vendo-se de certa maneira condicionada a abandonar ou “deixar para depois” alguns sonhos os quais mais tarde iria encontrar em sua vida, de outra forma. Trilhou seu caminho profissional de modo a buscar sustento e após desencontrar-se em outras áreas, graduou-se em serviço social, caminho pelo qual abriu-se a primeira oportunidade de trabalho como educadora social.

Seu trabalho no SCFV envolve expressões artísticas como grafite, desenho e música, sendo o desenho uma vontade que pode ser revisitada depois de um longo período de afastamento. O cotidiano profissional da educadora envolve diálogo e incentivo com as crianças e adolescentes, principalmente no que se refere aos sonhos dos mesmos, os desejos e vontades que tantas vezes afastam-se de carreiras que “dão dinheiro” ou parecem promissoras aos olhos dos adultos. Há também em seu trabalho, uma tentativa de fortalecimento da auto-estima e do empoderamento dos sujeitos, na medida em que ela identifica ter vivenciado uma relação abusiva e tóxica, desejando, portanto, evitar que o mesmo aconteça com outras crianças e adolescentes.

A empatia, o acolhimento e o incentivo são palavras de ordem para esta mulher que considera-se em formação permanente para ser educadora social, que valoriza os saberes populares da comunidade em que foi criada e participa, tanto dentro do SCFV como fora dele. O julgamento e o sentimento de superioridade entre as pessoas a incomoda, pois apresentam-se como formas de opressão e distanciamento, elementos contrários ao direito das famílias atendidas pela política de assistência social.

Há, em sua fala e atuação, uma marca forte do conhecimento de direitos humanos e da valorização das comunidades populares, em sua legitimidade de (r)existência.

7.1.5 Muriel

Muriel é uma mulher de 23 anos, natural de Caxias do Sul e acredita, firmemente, não ter vindo ao mundo à toa. Utilizo-me de suas palavras para descrevê-la como uma sonhadora de mudar a vida das pessoas, característica que a levou a profissão de educadora social. Atua nas áreas de literatura e artes, buscando sempre linguagens que dialogam com a perspectiva marginal de existência. A escrita é uma expressão que a aproxima das crianças e adolescentes, por seu caráter livre e catártico.

Sua formação envolve a área da educação em dois formatos: pedagogia e magistério. A primeira não foi concluída e a segunda está em processo de conclusão, sendo estas, duas vivências significativas para Muriel no sentido da potência de questionamento que as mesmas produziram, abordando principalmente quais vertentes de educação faziam sentido ou não para ela. Acredita que a formação para tornar-se educadora social é a prática e a inteireza com as crianças e adolescentes, mais do que teorias.

A trajetória de vida da educadora evidencia um senso crítico em relação ao sistema capitalista, por diversas *experiências* vivenciadas ao longo de sua construção como pessoa, incluindo um período especialmente exposto à barbárie em que morou na rua. As *experiências* de preconceito e racismo foram significadas por ela de modo a estabelecer proximidade com a situação de vida das crianças e adolescentes atendidos pelo SCFV, não de maneira literal, mas por um mesmo conjunto social do qual acredita fazer parte.

O seu cotidiano profissional envolve o humor, a intimidade com as crianças e adolescentes, a abertura para a escuta bem como o silêncio e a principal motivação que a faz continuar com o trabalho é narrada por ela como uma das *experiências* mais marcantes de sua trajetória: ser admirada pelas crianças e adolescentes. A educadora não considera estes como números, mas como pessoas nomeadas, sujeitos da própria vida, com peculiaridades, sentimentos e histórias, assim como ela. A proximidade entre eles está na humanidade manifesta por todos e por ela valorizada, em sua atividade profissional.

7.1.6 O grupo: uma costura de saberes, fazeres, histórias e experiências

Ao longo do processo de entrevistas, frequentei o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do grupo de educadoras(es) sociais descritos individualmente acima, podendo perceber a relação estabelecida entre os mesmos e os demais profissionais que lá atuavam. Tive a oportunidade de participar de um encontro em homenagem ao dia das mães em que fui acolhida e, ao longo das conversas, risadas e emoções, percebi o quão diverso e acolhedor era o grupo formado, na medida em que cada um falava de sua relação com a mãe em uma multiplicidade de sentidos. Algumas aproximações, algumas diferenças, silêncios. No entanto, o grupo demonstrava respeito por cada sujeito ali presente.

O ponto de partida de cada educadora ou educador social demonstrou-se diverso: uma menina-mulher que encontrou na educação social seu primeiro emprego, cuja *experiência* de experimentar o SCFV foi fundamental para tal decisão, um ex-seminarista que desde o início de sua trajetória profissional e de vida envolveu-se com a rede de assistência social, área com a qual não conseguiu romper vínculos, mesmo após decidir tomar um outro rumo profissional. Uma educadora física que, em um primeiro momento, não percebia grande entusiasmo em atuar com crianças e adolescentes, mas que aos poucos foi identificando-se com o trabalho. Uma estudante de pedagogia frustrada com o que encontrou na academia e que, por isso, optou por encontrar suas respostas de outro modo, através da arte, da experimentação entre cultura e educação. Por fim, mas não menos importante, uma mulher que batalhou para concluir sua graduação em serviço social, área que a aproximou da educação social, como possibilidade de ação na realidade por vezes dura e injusta.

O grupo diverso aqui descrito demonstrou-se, em vários momentos, um coletivo de parceria, de vínculo, de respeito e de engajamento. Ao longo da escuta que estabeleci, havia uma compreensão geral de que estavam contentes com o trabalho desenvolvido no SCFV como um todo. Houve uma percepção unânime quanto à forma dialógica de trabalho desenvolvida, embora cada educadora e educador tivesse seu jeito singular de relacionar-se com as crianças e adolescentes.

Nesta comunidade aprendente, parece-me haver elementos fundamentais para uma prática emancipatória e horizontal: diálogo, acolhimento, senso crítico, coletividade, apoio entre profissionais e respeito às diferenças.

7.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Acredito ser importante evidenciar a complexidade em conseguir sintetizar ou aproximar categorias de análise, tendo como material de estudo *experiências* pessoais e a própria narrativa de vida. As singularidades de cada relato, a entonação de cada indivíduo, a relação de escuta estabelecida com cada pessoa, fizeram com que o processo de categorização fosse complexo, lento e cuidadoso. Houve, na escuta da narrativa de vida um esforço da minha parte em compreender os elementos mais importantes para os indivíduos que expressavam suas histórias, seus sentimentos e suas concepções acerca dos temas levantados. Esse processo não se deu apenas na escuta das palavras, mas através da percepção corporal, a respiração, o silêncio, a pausa, as risadas e os choros.

Assim como Larrosa (2018), acredito que para sofrer uma *experiência* é necessário parar, calar. Acredito também que a escrita da dissertação foi, desde o início, uma *experiência* para mim, logo, dei-me o direito de demorar a escrever, demorar a analisar, demorar a ler e reler. Com isso, não desejava afastar-me do meu tema de pesquisa e dos autores que escolhi para tecer este trabalho, pelo contrário, com o tema e os autores, desejei ter abertura suficiente para sofrer uma *experiência* e depois poder narrá-la em forma de dissertação. Dei tempo à escrita para sua necessária maturação, escrevi como Antonio Nóvoa (2014): quando não havia outra opção a não ser escrever e, então, a partir de uma lentidão necessária, surgem as categorias que explano a seguir.

As entrevistas narrativas possuíram o objetivo de conhecer os educadores sociais em suas inteirezas, a partir da narrativa de suas histórias de vida. Compreendo que a vida pessoal e profissional andam juntas, embora haja momentos em que um aspecto está mais exposto ou em evidência do que o outro. As narrativas partilhadas durante as entrevistas demonstraram-se multifacetadas, plurais, portanto, assumi o compromisso de não reificar seus sentidos de modo a

criar unidades narrativas ou categorias fechadas em si mesmas, pelo contrário, busquei criar uma narrativa que possa contemplar a polissemia e a diferença das histórias de vida e das relações estabelecidas com a atuação profissional dos educadores e educadores sociais.

As aproximações temáticas foram construídas a partir da transcrição das entrevistas, seguida de leitura e releitura para análise compreensiva, processo que desencadeou a retomada do referencial teórico proposto inicialmente, para dialogar com tais *experiências*. O diálogo com autoras e autores motivou-me a criar um texto que busca oferecer às leitoras e leitores “um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 76) acerca do presente texto, levando em consideração a narrativa de vida dos sujeitos e sua implicação direta com a construção da pesquisa.

As categorias de análise que serão apresentadas neste capítulo são: 1) O cotidiano da prática e da formação, 2) Ruptura e 3) *Experiência* como aprendizagem.

7.2.1 O cotidiano da prática e da formação

“É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora mas como fricção, poder contar uns com os outros”.

(Ailton Krenak)

Chegamos na categoria “O cotidiano da prática e da formação” pela necessidade de compreender a prática profissional de educadoras(es) sociais, a maneira como se realiza o cotidiano de trabalho no SCFV e o processo de formação permanente em que os mesmos se encontram. A presente categoria foi dividida em subcapítulos com os três temas que dialogam entre si e atravessam-se: a prática profissional, o cotidiano e a formação permanente.

7.2.1.1 Prática Profissional

A atuação na área da educação social pode adquirir objetivos distintos conforme o local de atuação, visto que os educadores sociais podem atuar em instituições cujo público alvo é extremamente variado, demonstrando-se instável e, por vezes, desestruturado (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003).

Os educadores e educadoras sociais - sujeitos investigados na pesquisa - cuja atuação se dá em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, estão inseridos em uma rede de assistência social cuja função é diminuir ou prevenir os impactos da desigualdade social (BRASIL, 2020). Entendo que neste atuar cotidiano, com os cidadãos usuários, os educadores e educadoras sociais vão compondo-se e transformando-se em tais, na medida em que não encontram-se “prontos” para tal atuação, embora possam ter vivenciado cursos ou formações na área.

A prática profissional dos educadores e educadoras sociais se dá através de atividades socioeducativas, convivência e momentos de lazer com as crianças e adolescentes atendidos pelo SCFV. As ações são organizadas através de um planejamento e há um cronograma de atividades fixo, que visa distribuir as crianças e adolescentes em grupos por faixa etária, para terem acesso às oficinas ministradas por todos os educadores, as quais contemplam os seguintes temas: artesanato, grafitti, meio-ambiente, informática, dança, teatro, literatura, educação física, desenho, música e cidadania.

Ao longo da narrativa dos educadores, foram sendo evidenciadas percepções acerca de como os mesmos compreendem sua prática profissional, envolvendo diferentes pontos de vista acerca do trabalho com educação social. Há a percepção de que a prática profissional do educador social envolve o fortalecimento do vínculo entre a sociedade e os sujeitos marginalizados, a promoção da reflexão acerca da vulnerabilidade social e possibilidades de mudança além do debate acerca dos direitos sociais cuja violação faz parte do cotidiano dos cidadãos usuários do SCFV. Nesta perspectiva, observei a compreensão de um caráter político na prática profissional, evidenciando a presença do senso crítico. Os relatos a seguir abordam tal perspectiva: Sabrina:

A função [do educador social] é mostrar pra eles o quanto eles são capazes, [...], o quanto eles têm direitos e que muitas vezes eles são violados nesses direitos. O quanto, muitas vezes, a família deles também é vulnerável né. O quanto eles também sofrem.

Observei na fala da educadora Sabrina uma percepção sensível ao contexto em que as crianças e adolescentes estão envolvidos, buscando não segregá-los da família e da situação que vivem, mas, em um movimento contrário, há uma busca por trazer questionamentos sobre a situação vivenciada. A vulnerabilidade familiar não é um fato isolado na sociedade brasileira, pelo contrário, demonstra-se um fenômeno complexo e profundamente desumano¹², interferindo no “convívio saudável da família, favorecendo o desequilíbrio das relações e a desagregação familiar” (GOMES; PEREIRA, 2005).

O enfrentamento à desigualdade social, no entanto, não é uma responsabilidade da família em si ou da criança/adolescente que a vive, mas de uma sociedade como um todo, sendo papel dos educadores sociais, professores, profissionais da saúde e outros agentes culturais facilitarem o acesso das pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade aos seus direitos. Faz parte deste processo de conscientização acerca da própria condição a escuta e o diálogo entre os próprios membros da família, além de outros profissionais que acompanham-na, como a educadora Sabrina relata em sua percepção acerca do que é ser uma educadora social. Há um processo educativo no diálogo acerca dos direitos das crianças e adolescentes, as diferentes condições de sobrevivência, meritocracia e outros temas sociais vivenciados pelos cidadãos usuários.

Em sua narrativa, Sabrina evidencia a compreensão do papel político de “dar voz” às famílias, crianças e adolescentes inseridos nas mesmas e dos direitos que, cotidianamente, são violados como um mecanismo de opressão por parte do estado e, por vezes, da própria sociedade que perpetua o preconceito racial, econômico e social. O preconceito e a violência - simbólica e real - são uma realidade histórica que não está dada mas está sendo construída e pode, portanto, ser transformada (FREIRE, 2005). A narrativa das famílias, das crianças e adolescentes é um ponto de vista fundamental para uma compreensão de tal realidade sob a ótica dos

12 Entende-se por desumano, um fenômeno social que distancia os sujeitos de sua vocação para *ser mais* enquanto possibilidade para superação de sua condição material, social e subjetiva. A desumanização diz respeito à concepção da realidade como estática e não como construção histórica, logo, não há possibilidade de transformação em sua estrutura opressora (ZITKOSKI, 2010)

oprimidos, num processo de conscientização que dá-se no encontro, na relação e sobretudo no diálogo.

A educadora ou educador social, em seu compromisso ético (FREIRE, 1996) com as classes populares que acompanha e com quem atua, são sujeitos que podem fortalecer o vínculo entre os membros da própria família, orientando, conversando e evidenciando as potencialidades da aprendizagem no ambiente familiar, a relevância do afeto nas relações, além da importância da família no desenvolvimento infantil a nível cognitivo, emocional e físico (SOUZA; PANÚNCIO-PINTO; FIORATI, 2019). O público do SCFV, como já mencionado, é diverso, sendo diversa também a organização familiar a qual pertence. Há crianças e adolescentes cuja família é composta por pai e mãe, outros por avós, tias, tios e irmãos, há ainda as crianças e adolescentes que encontram-se em situação de acolhimento institucional cujo vínculo familiar está prejudicado, reiterando a importância da escuta e legitimação da narrativa dos mesmos, incluindo suas dores e suas percepções.

Em cada criança e adolescente há uma especificidade no que se refere à relação estabelecida para consigo mesmos, com a família e com a sociedade, sendo fundamental a compreensão exposta pela educadora Sabrina, dada como ponto de partida para um diálogo amplo sobre a estrutura social opressora em que vivemos, distanciando-se da culpabilização das famílias em situação de vulnerabilidade. Sobre isso, Vicente (1994 *apud* GOMES; PEREIRA, 2005) nos diz que:

O ser humano é complexo e contraditório, ambivalente em seus sentimentos e condutas, capaz de construir e de destruir. Em condições sociais de escassez, de privação e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam bastante ameaçadas. Na medida em que a vida à qual está submetido não o trata enquanto homem, suas respostas tendem à rudeza da sua mera defesa da sobrevivência.

As famílias das crianças e adolescentes vinculados ao SCFV em suas especificidades, necessitam de acompanhamento e entendimento por parte dos educadores e educadoras sociais, pois agem a partir de suas concepções acerca do que é possível, do que é certo e errado, na medida em que acompanham seus filhos ou dependentes. É tarefa, portanto, de uma educação engajada com a equidade, propor soluções e denunciar a opressão vivenciada por comunidades periféricas, na

efervescência do cotidiano, junto às pessoas, realizando-se como tarefa política humanizadora.

Observei na fala da educadora Muriel, uma perspectiva semelhante no que tange a dimensão política de seu fazer como educadora social:

Eu acredito que é fortalecer esse vínculo entre sociedade e nós, assim, de você poder inserir essas crianças na sociedade que a gente vive. [...] Eu acho que a parte mais importante do Serviço e da construção do educador social é mostrar que a sociedade lá fora também não é um morango, mas ela também não é tão ruim.

Em sua narrativa, Muriel evidencia a percepção de que há um distanciamento entre as comunidades periféricas - as quais a educadora inclui-se e inclui também as crianças e adolescentes do SCFV - e a sociedade que não está em situação de vulnerabilidade, ou seja, uma parcela da sociedade que possui sua sobrevivência mais ou menos “garantida” em suas necessidades básicas como alimentação, saneamento básico, cidadania e moradia. Tal distância dá-se, a partir da fala de Muriel, através do preconceito racial, social e econômico, que atua na dimensão desumanizadora dos sujeitos e possui como horizonte, em última instância, uma sociedade-objeto profundamente ligada ao modo como seus sujeitos são tratados (FREIRE, 1983).

A opressão dá-se em um contexto em que a diferença do outro é um lugar de aniquilação, o que leva-nos a recordar a perturbadora mancha histórica vivenciada no período nazista (Alemanha) e fascista (Itália). Sendo a opressão um processo que desumaniza o outro em sua diferença inerente enquanto ser humano, é também uma ferramenta de poder, na medida em que, realizando-se, atua em uma distinção bastante clara do que é considerado aceitável e digno daquilo que é o alvo da aniquilação, da destruição e do descaso.

A educação pode constituir-se como uma possibilidade de superação desta concepção hegemônica, criando espaços de diálogo e de crítica ao sistema capitalista, bem como de sua educação que em seus moldes industriais ainda educa seus sujeitos para a objetificação de si mesmos, a disciplinarização do corpo social e o desenvolvimento desigual. Na narrativa de Muriel, nota-se o desejo por apresentar uma sociedade que “não é um morango” na mesma medida em que há o incentivo

para que as crianças e adolescentes ocupem seu espaço em nossa sociedade, gozando plenamente de seus direitos¹³.

Para a educadora, a ocupação do espaço, que é direito das crianças e adolescentes, parece estar associada ao exercício do pensamento crítico e a expressão através de linguagens artísticas vinculadas a movimentos sociais, mais especificamente da cultura hip-hop, pois este faz um elo entre a parte didática e a parte que acolhe a *experiência* da criança, segundo a educadora, justamente por ser um movimento periférico que cria seu espaço, visto que este não é dado ou garantido.

Observei nas narrativas uma perspectiva que compreende a prática profissional do educador social voltada para o compartilhamento de *experiências* vivenciadas pelos profissionais e escuta ativa das crianças e adolescentes, evidenciando a importância da atenção acerca da capacidade cognitiva e emocional dos mesmos no processo dialógico, além do acolhimento das necessidades emocionais dos cidadãos usuários, ainda por meio do diálogo e das ações pedagógicas que envolvem expressões artísticas. Sobre a importância da relação e da escuta das crianças e adolescentes, Rosita nos diz que:

Eu acho que é muito mais válido do que ser apenas uma professora de dança e de teatro, sabe? Tipo, legal, eles vão aprender uma atividade diferente mas não tem tanta intensidade que nem teria do que a gente conversar e dialogar sobre outras coisas também.

Para Laiane: “a função do educador é tu colocar eles como seres humanos, assim, até onde vai a idade deles de uma forma mais leve, não tão cobrada como a escola mas também não tão livre quanto a rua”.

Rogério compreende que a função do educador social vai além das atividades: “eu sou educador de informática e meio ambiente, mas muitas vezes, assim, eu procuro fazer rodas de conversa pra poder dialogar um pouco com eles, saber da situação de cada um”.

A narrativa das educadoras e do educador social evidenciam que o diálogo é o grande mediador para a construção de relações saudáveis e acolhedoras no SCFV, sendo parte inerente da prática profissional. A potência de dialogar com as

13 O Artigo 15, presente no Capítulo II do Estatuto da Criança do Adolescente diz que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 2021, p. 19).

crianças e adolescentes encontra-se no vínculo criado a partir do mesmo, sendo parte fundamental do cotidiano, pois, o diálogo é “aquela conversa na qual algo de nós encontra algo no outro que não havia sido percebido. O diálogo só acontece quando o que encontramos no outro ainda não foi experienciado por nós” (ALVES; GHIGGI, 2012).

Há, na dimensão dialógica da atuação do educador social, um espaço reservado para o outro, enquanto diferença e enquanto singularidade¹⁴. A construção do respeito à diferença e singularidade exige dos educadores sociais um processo que não é apenas profissional, mas pessoal, pois dialoga com cada sujeito enquanto sujeito. É um processo que incita a possibilidade do encontro, da relação de sujeitos que, embora distintos, podem relacionar-se na descoberta de si e no aprendizado do mundo (ALVES; GHIGGI, 2012). O lugar da criança e do adolescente no diálogo é fundamental, pois em nossa sociedade do consumo, há uma clara distinção entre quem pode e deve falar, inclusive enquanto criança e adolescente, e quem não pode, tendo como um dos fatores mais relevantes nessa escolha a condição social e econômica do sujeito e de sua família. A voz da criança e do adolescente, no dizer da sua palavra enquanto expressão de sua visão de mundo, é uma resistência que anuncia a importância de sermos cidadãos e não consumidores. A fala é um ato político e no caso dos cidadãos usuários aos quais refiro-me, é fundamental que possa ser ouvida, na medida em que há especificidades nas *experiências* vividas por eles, devido a sua condição de vulnerabilidade.

Há uma insistência por parte de diversas abordagens nas ciências humanas e sociais em tratar do tema da infância e juventude a partir da pluralidade: são muitas infâncias e muitas juventudes, diferentes desde a sua condição social e econômica até chegar, em última análise, na cultura familiar e as subjetividades. Por isso a escuta é tão fundamental para acompanhar estas infâncias e juventudes, pois é nesse processo de ouvir as crianças e adolescentes que o educador ou educadora encharca-se de uma realidade outra, distinta daquilo que viveu mesmo havendo semelhanças, pois não se pode vivenciar a *experiência* do outro (LARROSA, 2011a), mas pode-se deixar afetar por ela e na sensibilidade do encontro, pode-se vivenciar a empatia pelo Outro.

14 A singularidade diz respeito a algo que não é do Outro, mas de nós mesmos, uma construção que vai tecendo-se e não é concluída, pois diz respeito à história pessoal de cada um, num processo de vida (BASTOS, 2009).

A empatia surge nas narrativas das educadoras e do educador como um elemento quase natural do cotidiano, pois sem ela não seria possível sair do lugar solidário - que é necessário - para ir em direção ao novo, ao que pode surgir para além da situação das crianças e adolescentes. A empatia não é uma acomodação ou simples acolhimento do contexto, mas uma sensibilização que abre portas para outras portas, outras saídas e em uma ótica freiriana, é a sensibilização para *ser mais*, tanto por parte do(a) educador(a) quanto pelo criança ou adolescente.

Rogério apresenta sua construção como profissional com uma narrativa bastante marcada pela motivação em fazer um trabalho com amor, no qual ele pudesse fazer a diferença na vida das crianças e adolescentes através das atividades que propusesse, bastante influenciadas pela formação em filosofia e teologia, além da evidente influência do processo vivenciado no seminário. Embora sua trajetória tenha se passado, por muitos anos, em um contexto religioso, o que o educador evidencia em suas ações pedagógicas são reflexões acerca dos valores humanos, sensibilizados, primeiramente no próprio educador: “o que realmente me motivou foi isso, de dar continuidade, vendo essas crianças e adolescentes, todas as questões que eles passam. Isso aí, de certa forma, chamou a atenção para [...] tentar mudar alguma coisa na vida deles”.

Acrescenta:

Por que essa vontade? Por que isso me motiva? Porque realmente tu vendo todas essas situações e isso te comove né, pra mim comoveu bastante. [...] Mesmo saindo do seminário eu quis continuar essa mesma, eu digo profissão mas uma profissão realizada com amor. Então isso eu também procuro trazer, coisas que vivi e que eu cresci, mas que trago pra eles aprenderem e verem que sim, é possível a gente mudar.

O processo de acompanhar as crianças e adolescentes nas próprias trajetórias motiva o educador a dar seguimento em seu trabalho, pois em sua percepção há possibilidade de mudança na situação de cada um deles e o processo educativo desencadeado pelo trabalho no SCFV é uma delas.

Observei o tema da empatia surgir em todas as narrativas dos educadores, sendo esta um fator fundamental na percepção deles, quase como um pré-requisito para atuar como educadores sociais. A educadora Sabrina, como já mencionada, evidencia que a empatia - enquanto um processo consciente - precisa estar presente não apenas no olhar para as crianças, mas também para suas famílias que sofrem e

vivenciam a violência estrutural da fome, da precarização da vida e da privação de direitos sociais.

A educadora Muriel vivenciou tal violência estrutural em sua trajetória de vida e narra o processo de vínculo, afeto e empatia com as pessoas em situação de rua:

Quando eu morei na rua, eu consegui ter esse vínculo muito forte com as pessoas de rua, com as crianças de rua e toda a galera que mora ali. [...] E trazendo para a relação com as crianças, é o que a sociedade faz com essas crianças, entendeu? É fechar o vidro para tudo isso e fingir que não tá ali, porque era isso que eles faziam comigo nos malabares, eles jogavam a moeda no chão porque eles tinham nojo de encostar na minha mão. [...] Trabalhar como educadora me remeteu muito a essa experiência que eu tive de morar na rua, porque [alguns] pais dessas crianças são moradores de rua. Conheci crianças em situação de rua também e são crianças que elas não entendem o que tá passando, [...] então no serviço de convivência o que a gente tem pra aprender é sobre o amor e sobre essas diferenças que nos tornam iguais.

Na narrativa de Muriel, encontram-se elementos que caracterizam sua prática como educadora social numa dimensão política e emancipatória, pois, tendo ela vivenciado em sua própria pele o preconceito e descaso social, busca dar espaço para essas *experiências* em seu cotidiano de trabalho, legitimando as narrativas das crianças e adolescentes e sobretudo, propondo formas de fortalecimento do vínculo que estes têm com essa sociedade, ainda que haja necessidade de transformação nas estruturas opressoras. Houve, em seu processo de tornar-se educadora, uma ressignificação daquilo que vivenciou como mulher em situação de rua, que partiu inicialmente do desejo em *experienciar* a vida na rua, para o sofrimento de uma vivência de preconceito, à uma aprendizagem que surgiu da rua, das relações com outros sujeitos na mesma situação, chegando ao “destino” que apresentou-se como a capacidade de criar empatia e vínculo com as crianças e adolescentes, vítimas também desse mesmo sistema excludente.

As perspectivas aqui expostas estão atravessadas umas pelas outras, no sentido de que todos os relatos trouxeram uma polissemia de compreensões sobre o que é ser educador social e como sua prática se configura. Não houve, nos relatos, evidências de que os educadores compreendem-se como apenas mediadores de vínculo com a sociedade ou somente “ouvintes”, pelo contrário, na narrativa dos educadores e das educadoras sociais notou-se a expressão de um fazer complexo,

mediado pela relação com cada criança e adolescente, em sua subjetividade¹⁵, além da relação dos educadores com os grupos, que configura ainda uma relação outra, *singular*.

A prática profissional de educadoras e educadores sociais está relacionada, portanto, com uma busca por responder a demanda social de atenção e prevenção à vulnerabilidade, bem como está ligada a um processo socioeducativo integral (SOUZA; CONTRERAS, 2017) para com as crianças e adolescentes, em sua inteireza enquanto seres de direitos. Os elementos centrais da prática profissional, mencionados e abordados pelas educadoras e educadores sociais foram o diálogo, a empatia, a capacidade para compreender a situação de vulnerabilidade do grupo familiar e a dimensão política de suas ações pedagógicas propostas no SCFV.

7.2.1.2 O cotidiano

Busquei afastar os termos prática e cotidiano, ao invés de agrupá-los, não por compreender que estejam separados, mas por buscar ambientar o *cotidiano* em uma dimensão aberta, que realiza-se sempre no encontro e não pode ser planejado.

A *prática profissional* parece estar ligada a função do profissional, sua tarefa “objetiva”, mas que realiza-se de maneira sempre singular, bem como são as pessoas por trás dela, como visto anteriormente. O cotidiano, no entanto, contextualiza este profissional atuando nas nuances da vida que acontece efêmera, mutável e, portanto, desloca-o para uma função mais fluída e que atende a este cotidiano. cotidiano vivenciado pelos educadores está profundamente ligado aos elementos levantados pelos educadores sociais como constituintes da prática profissional: diálogo, acolhimento, escuta, afeto, incentivo, participação social e compromisso político no processo educativo.

As educadoras e educadores sociais entrevistados relatam que há flexibilidade em seu cotidiano para que os mesmos possam modificar seus planejamentos - enquanto “previsão” de prática - quando o grupo necessita conversar sobre temas emergentes, assuntos pessoais ou outras necessidades. Há frequência nestes momentos de escuta e mudança de planejamento e os

¹⁵ A subjetividade é compreendida, aqui, como uma produção do sujeito num processo de organização das configurações subjetivas relacionadas à *experiência* atual estabelecendo conexões com *experiências* do passado, bem como com a subjetividade social (ROCHA; ROZEK, 2020).

educadores, de modo geral, identificam tais momentos de escuta e troca de *experiências* como possibilidades de conexão e criação de vínculos com as crianças e adolescentes. Evidencia-se esta percepção nos seguintes fragmentos de Rogério: “Eu sou educador de informática e meio ambiente mas muitas vezes, assim, eu procuro fazer rodas de conversa pra poder dialogar um pouco com eles, saber um pouco da situação de cada um”; e de Laiane:

Eu vejo muito o educador, muito o professor se prendendo muito ao conteúdo, sabe? Aquilo que a gente coloca no plano, mas às vezes uma resolução de um problema pode ser uma aula muito mais produtiva do que eu dar um futebol pra eles.

O cotidiano no SCFV, dependendo da forma como é concebido, pode ser um espaço escolarizado, marcado pela cobrança e rigidez, mas quando construído em equipe, com responsabilidade e sensibilidade, também pode ser um espaço de escuta, de vínculo e de afeto. Estes últimos, afeto e vínculo, não podem ser estabelecidos em um tempo pré-determinado por uma oficina ou atividade planejada, embora estas também sejam oportunidades de convivência. Compreendo que a possibilidade da *experiência* está ligada à construção de um ambiente sensível, flexível e exposto às mudanças do cotidiano, pois “não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão”. Por isso a *experiência* é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, *ex*/posição (LARROSA, 2011a).

As práticas pedagógicas são parte fundamental do funcionamento do SCFV, no entanto, o que torna-se evidente ao longo da narrativa das educadoras e educadores é que o processo de convivência possui uma potencialidade distinta, vincular, intersubjetiva, pois o que está “em jogo” não é uma aprendizagem técnica, objetiva, mas sim os sujeitos em relação. Para Larrosa (2011a) a suspensão da lógica da ação ou da prática, está relacionada diretamente com a possibilidade da *experiência*, que possui como elementos constituintes o repouso e a interrupção no modo automático de atuação. Para que haja espaço e tempo de convivência, além de escuta, há que se ter uma concepção de educação ampla, integral, que leve em consideração no processo sócio-educativo os “aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais” (SOUZA; CONTRERAS, 2017, p. 100).

O que acontece no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é educação. Não se pode medi-la em índices ou através de avaliações objetivas como provas pois o que está em jogo são outros aspectos do fazer educativo, aqueles relacionados à subjetividade do indivíduo que está em formação, bem como sua relação com o outro e a sociedade como um todo.

As ações pedagógicas planejadas e realizadas auxiliam no processo de fortalecimento de vínculos entre as crianças, adolescentes e profissionais envolvidos mas não são o foco principal do Serviço, por isso, evidencia-se na fala dos educadores que o lugar da atividade é um ponto de partida, tendo a relação como percurso e o fortalecimento do vínculo entre a criança/o adolescente com sua família e sua comunidade como ponto de (provisória) chegada. A educadora Rosita evidencia a potencialidade da relação de escuta e acolhimento entre o educador, a criança e o adolescente, quando nos diz:

No momento em que eu sentei e comecei a conversar e trocar ideias sobre a realidade deles, sobre o que eles passam em casa, eu percebi que ser educadora social é mais um ato de acolher e ser essa pessoa ouvinte, sabe? De escutar e tá ali, e perceber que não é apenas a minha atividade que vai fazer alguma coisa de diferente, mas eu tá aqui.

O cotidiano no SCFV demonstra-se um contexto favorável à *experiência*, a partir do que nos diz Larrosa, pois, na mesma medida em que organiza-se para cumprir as objetividades do trabalho pedagógico e social, abre-se para o acolhimento, a pausa, o silêncio. Na narrativa de Rosita, a *presença* como contexto e pressuposto para a *experiência*, manifesta-se na compreensão de “estar ali” para as crianças e adolescentes. Equilibra-se, portanto, medidas não tão precisas de estrutura pedagógica com liberdade e sensibilidade, campo que pode favorecer *experiências* tanto para as crianças e adolescentes, quanto para educadoras e educadores sociais em processo permanente de formação profissional.

As instituições educativas, de modo geral, possuem ferramentas que ancoram a estrutura pedagógica de suas ações e realizam-na de forma eficiente em termos objetivos e técnicos, contexto que por vezes é *anti-experiência*, porém, a parte a qual evidenciamos no presente trabalho é a possibilidade de entrega e pertencimento manifestada pelos educadores e educadoras sociais, na busca por criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes do Serviço, que pode se dar, entre outras possibilidades, através da

experiência. Larrosa (2011a) nos diz que: “Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção”. A interrupção, portanto, está para os educadores e educadoras, ligada à possibilidade de utilizar sua liberdade, sua criatividade para mudar os planos de atividades, na possibilidade de acolher as demandas trazidas, na pausa dos objetivos para dar atenção ao cotidiano.

A convivência, vivenciada ao longo do cotidiano, assume-se como ambiência para a construção de subjetividades na medida em que possibilita que os sujeitos reconheçam ao outro como outro e a si mesmos como distintos mas dignos de suas diferenças (MATURANA, 2001). Paulo Freire narra algumas das *experiências* que vivenciou ao longo de sua trajetória na obra Política e Educação (2001), abordando o caráter formativo das mesmas, às quais, segundo o autor, causaram repercussões em seu fazer como educador. Observei que algumas das *experiências* descritas não abordavam necessariamente um “véu” pedagógico ou político, mas referiam-se à vida do autor, evidenciando que não há separação real entre a vida cotidiana e a vida profissional. Em suas palavras, ele expõe:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor com a vida. Com sua alegria ou seu mal estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 2001, p. 40).

Os educadores e educadoras sociais constituem-se e transformam-se constantemente em seus fazeres diários, justamente pelos atravessamentos que podem acontecer no cotidiano com os outros, sob os quais as subjetividades colocam-se em relação. Nesta perspectiva de convivência, em que os sujeitos podem acessar o outro sob uma lógica humanizada e horizontal, recorro novamente às palavras de Paulo Freire (1987, p. 79), que nos diz: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” O cotidiano, portanto, demonstra-se como

ambiência para a prática profissional dos educadores e educadoras sociais, mediatizando os sujeitos envolvidos nele, proporcionando situações sempre inéditas, pois assim é vida: inconstante e efêmera.

O cotidiano, narrado pelos sujeitos de pesquisa como contexto e como também como um processo, demonstrou-se alinhado às narrativas sobre o que é a prática profissional dos(as) educadores(as) sociais evidenciando que há uma coerência entre o que tais sujeitos consideram ser a função do educador social com a realidade que criam e vivenciam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A seguir, será abordado o processo de formação permanente desses profissionais, a partir de suas narrativas, as quais dialogam com a prática profissional e seu cotidiano de trabalho.

7.2.1.3 Aprender na *experiência*, aprender na prática

Busquei, ao longo deste subcategoria, explorar o tema da formação, a partir da narrativa dos educadores e educadoras sociais, analisadas do ponto de vista dos pensadores Jorge Larrosa e Paulo Freire, além de comentadores e autores selecionados na revisão sistemática de literatura.

O tema da formação docente é recorrente na obra de Freire, pois este considera a reeducação do educador um processo fundamental para a transformação da prática educativa a qual temos vivenciado - marcada pela opressão, pela lógica bancária e descaso público - em uma educação libertadora, emancipadora e verdadeiramente humana (FREIRE, 1996). Considero, acompanhada da perspectiva freireana, que a formação do educador e da educadora social atravessa a todo seu ser e se dá num movimento contínuo em sua cotidianidade, ao longo de sua atuação e sua vida pessoal.

O processo de atuação profissional, a partir da perspectiva freireana, supõe que os sujeitos envolvidos encontrem-se em relação com o outro e na medida em que relacionem-se com estes outros, vão compondo-se como seres inacabados, porém, em constante construção. Para nomear esse processo de constante construção e reinvenção do fazer educativo mediado pela reflexão sobre a prática, Freire (1996) utiliza a expressão *formação permanente*, que é entendida como um processo formativo que se estende por toda a trajetória profissional e pessoal de um

indivíduo, não apenas pelo período de um curso ou formação acadêmica. A proposição de Freire direciona-se de maneira contrária à concepção de formação continuada como uma estratégia de adaptação dos trabalhadores em relação às exigências do mercado de trabalho, pelo contrário, a formação permanente busca compreender as possibilidades de avanço pedagógico a partir da compreensão e da tomada de consciência dos educadores a partir de si mesmos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Esta tomada de consciência e reflexão acerca da prática não está dissociada do desenvolvimento pessoal e social dos educadores e educadoras sociais.

A narrativa dos educadores manifestou uma pluralidade de vivências no que se refere ao processo formativo, tendo cada um a sua própria trajetória, mencionada na introdução deste capítulo. Ao longo da análise das narrativas observou-se uma compreensão comum a todo o grupo de educadores que diz respeito à aprendizagem da função de educador ou educadora social dar-se na prática cotidiana, inclusive evidenciando que este processo não possuiria a mesma potencialidade de maneira teórica.

Observou-se que a compreensão do grupo acerca da teoria e prática direcionava-se para uma separação e não para a complementaridade. Nas narrativas, evidenciaram a percepção de que a teoria estava ligada à como deveria ser a prática profissional, mas esse “modelo” não necessariamente se concretizava. Em contrapartida, o cotidiano profissional demonstrava-se como uma aprendizagem que estaria ligada a algo concreto, que poderia ser percebido por todos os envolvidos.

Apesar do grupo apresentar a diferenciação entre teoria e prática, observou-se nas narrativas uma aproximação aos conceitos e a teoria freireana, à qual compreende que não deve haver distância entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, pois o processo formativo dá-se em contato e durante as vivências.

O sujeito educador, nesta perspectiva, envolve-se em seu próprio processo de vida na mesma medida em que torna-se educador, mediatizado pelo mundo e em relação com/às outras pessoas (FREIRE, 2005). É um sujeito, portanto, de formação e transformação (LARROSA, 2011a). Um sujeito de formação porque ensinar exige aprender (FREIRE, 1996) e quem aprende encontra-se exposto, aberto à aprendizagem. Um sujeito de transformação porque, na medida em que aprende

mais de si, do mundo e do outro e vivencia novas *experiências*, está vivenciando sua própria mudança, sobretudo, porque é um sujeito que pode *ser mais* e sabe que pode *ser mais* (FREIRE, 2005).

O sujeito da *experiência*, da formação e da transformação é também um sujeito inconcluso, cujas reticências possibilitam a busca por novas respostas e por novas perguntas. A pergunta que o mobiliza tampouco importa, se não o próprio processo de saber-se curioso, indagador. O educador que, conseguindo manter viva a chama da pergunta e da curiosidade, é o sujeito do qual nos referimos aqui: um educador em formação permanente, engajado com sua própria metamorfose profissional.

As condições para a formação e transformação do sujeito-educador enveredam para uma dualidade que permite entrelinhas: a passividade e a atividade. A atividade diz respeito a objetividade do conhecer, a curiosidade, a pesquisa, a ação, a fala, elementos fundamentais para uma prática ética com os conhecimentos do mundo. A passividade contempla a subjetividade, a pausa, a dúvida, o ensaio, a escuta. As entrelinhas possíveis entre tais polos resultam no que compreendemos ser esta costura da formação permanente: um constante movimento que pede ação e reflexão, a dúvida e a concretude do mundo, a fala e a escuta, as relações intersubjetivas, o diálogo e aquilo que demonstra-se indizível.

Nas entrelinhas entre o que é possível ser feito e aquilo que não é, a formação permanente dos sujeitos educadores demonstra-se um processo complexo de idas e vindas em direção ao outro, enquanto outro, em direção ao mundo enquanto mundo possível e mundo concreto e também na relação do sujeito consigo mesmo.

Aprender na *experiência* e aprender na prática demonstram algumas diferenças, as quais gostaríamos de evidenciar. A *experiência* da qual falamos no presente trabalho, não está localizada em uma dimensão prática, objetiva e de ação. É, pelo contrário, um fenômeno que acontece em relação ao sujeito, logo, não parte dele, pois “a *experiência* não se faz, mas se padece” (LARROSA, 2018, p. 22, grifo meu). Quando nos referimos à aprendizagem que vem da *experiência*, estamos nos referindo à aprendizagem que vêm após a *experiência*, após o sentido que foi construindo-se acerca do acontecimento. Essa aprendizagem pode ser narrada, compartilhada, mas é singular, privada e provém do sentido atribuído do sujeito em

relação aquilo que lhe aconteceu. É impossível “passar” a *experiência* ao outro mas é possível que o outro, na medida em que escuta a narrativa da *experiência*, sintase tocado, exposto, sensibilizado e a partir desse processo, compreenda-se transformado.

A aprendizagem da prática relaciona-se com a dimensão ativa dos sujeitos, que, ao longo de sua prática profissional, por meio do diálogo, compartilham suas vivências, suas percepções, suas visões de mundo em relação ao processo vivenciado pela prática profissional. É de fundamental importância que a aprendizagem da prática seja expressa aos outros, como forma de socializar as construções feitas pelo sujeito. É também a partir da expressão das indagações, das dúvidas e dos processos vivenciados que os sujeitos comprometem-se com uma visão coletiva de formação permanente - a qual não se dá no individualismo - e transformação das condições objetivas, não apenas no que tange a educação mas a sociedade como um todo. É na coletividade e na circularização de saberes advindos da prática que os educadores e educadoras apreendem sua própria prática, empoderando-se de suas decisões pedagógicas, superando adversidades.

O tema “Aprender na prática” demonstrou-se unânime nas narrativas expressas pelos sujeitos da pesquisa, contemplando uma pluralidade de vivências protagonizadas pelos mesmos. Há uma compreensão, entre os educadores, de que a teoria e a prática encontram-se separadas e que apesar do esforço manifestado pelos educadores e educadoras sociais em estudar sobre educação social, a prática demonstra-se com um potencialidade superior aos conteúdos chamados “teóricos”. Fica evidente que a prática possui um sentido de pertencimento à profissão, de aprendizagem através da prática cotidiana, não sendo adquirida ou compreendida de outras formas.

A educadora Rosita, ao descrever seu processo formativo para atuar como educadora social, menciona sua *experiência* como cidadã usuária do serviço quando criança e evidencia que ter experimentado as vivências que hoje proporciona às crianças e adolescentes foi fundamental para se tornar educadora. Nota-se que, para além de experimentar as linguagens artísticas no SCFV, houve em seu processo subjetivo, um processo de questionamento e de curiosidade, que conduziu-a em busca de “mais”, o que a conduziu em uma busca por aprofundar o conhecimento na dança. No processo de vivenciar a linguagem da dança, como

criança em processo de aprendizagem, Rosita atribuiu um sentido mais profundo à vivência, do que simplesmente aprender a dançar, mas identificou-se consigo mesma enquanto dançava.

Entendo, portanto, formação permanente como sendo a “costura” de diversas *experiências*, sejam elas ligadas ao ambiente profissional ou não, as quais compõem um profissional que sabe-se inconcluso e possui o ímpeto por continuar movimentando seus saberes em relação com os saberes coletivos. Incluem-se nesta concepção de formação permanente, a vivência do cotidiano com seus desafios, os ensinamentos inerentes à relação com outras pessoas, a compreensão acerca do próprio fazer e da identidade dos(as) educadores(as) enquanto sujeitos de sua própria história, “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83).

Tal compreensão do inacabamento e da transformação (possível) do sujeito e da vida coletiva, as quais estamos todos sujeitos enquanto seres humanos, permite a possibilidade de ampliação da busca por outros saberes complementares aos nossos, os quais nutrem nossa sensibilidade para outras visões de mundo, outras *experiências* de vida, outras percepções sobre a prática pedagógica. A curiosidade epistemológica (FREITAS, 2010) - processo que deriva-se de uma “caminhada espiral” pela perspectiva ingênua e crítica - é uma característica do inacabamento humano, da sua incompletude, demonstrando que o processo formativo que o sujeito vivencia pode provocá-lo a responder suas questões a partir de outras perspectivas, além do exercício de realizar outras perguntas sobre si mesmo, o outro e o mundo.

7.2.2 Ruptura

A presente categoria pretende abordar a compreensão das(os) educadoras(es) acerca de suas *experiências* de vida, além do sentido que os mesmos atribuíram para elas, ao longo de sua trajetória. A narrativa da *experiência* - da maneira como é tratada aqui - demonstrou-se um momento de escuta peculiar em relação ao “todo” da entrevista narrativa, pois os participantes pareciam

deslocar-se para um outro tipo de fala, mais sensibilizada e com evidente carga afetiva. Quando convidados a narrar uma *experiência* pontual de suas vidas, à qual de alguma forma os transformou ou modificou, os sujeitos precisaram de um tempo para recordar, pensar e então falar a respeito. Esta categoria, em especial, suscitou reações emotivas e sensibilizaram os entrevistados, pedindo à mim como pesquisadora e ouvinte, uma postura de acolhimento e sensibilidade.

A *experiência*, como já mencionado, é algo que *nos passa*. É um momento, um processo e um fenômeno, não podendo ser rigorosamente conceituada, pois escapa até à narrativa sobre si mesma. O que podemos assinalar, no entanto, é que a *experiência* diz respeito ao sujeito que a vivencia, atribuindo-lhe significação posterior. Tal significação envolve um conjunto de elementos complexo e mutante, o qual envolve estruturas cognitivas, contexto social e cultural, temporalidade, relações, história individual (AMATUZZI, 2007) entre outros, logo, a *experiência* pode ser significada muitas vezes ao longo da vida do sujeito, de maneiras distintas, não sendo estanque.

A *experiência* e seu sentido possuem proximidade, porém, são distintos, na medida em que, num primeiro momento, o sujeito vivencia a *experiência* e somente depois do vivido é que consegue nomeá-lo. É pela narrativa da *experiência* já significada - mas não concluída em seus possíveis sentidos futuros - que pode-se acessar frestas e rastros do que o sujeito vivenciou, ainda que o significado não contemple a totalidade do real (AMATUZZI, 2007).

Sabemos, também, que a *experiência* acontece a partir de uma ruptura, de uma pausa, uma suspensão na temporalidade cotidiana. O tema da ruptura, portanto, está associado a um contexto favorável à *experiência*, na medida em que provoca no sujeito uma perda no controle daquilo que lhe passa, lhe acontece, instaurando um espaço entre aquilo que era e aquilo que agora é ou pode ser. Larrosa (2018, p. 75) nos diz:

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para ação (e sobretudo para a paixão).

A primeira *experiência* à qual irei narrar diz respeito à perda de um familiar. A morte é um tema universal do ser humano e arrisco-me a dizer que é uma

experiência também universal, pois é uma condição que não pode abster-se de deixar marcas. A iminência da morte sustenta o desejo pela vida (SUY, 2022) e move-nos como seres humanos, partindo do pressuposto freireano de inacabamento do ser.

A educadora social Laiane vivenciou a morte de seu pai no mesmo período em que iniciou sua atuação na área da educação social, evidenciando que a *experiência* vivida revelou-se como a perda de uma pessoa de referência em sua vida, com a qual ela podia contar: Laiane: “Eu sempre fui a pessoa protegida, sabe? Que parecia que, tipo, nada me abalava porque eu sei que meu pai era um escudo pra mim, então, por mais que eu ficasse mal, ele ia dar um jeito, sabe?”

A ausência de uma pessoa que era referência na vida da educadora a conduziu num processo de luto que aos poucos foi ressignificando-se como autonomia, o qual é percebido por ela como importante em sua trajetória de vida. O sentimento de desamparo a sensibilizou para suas próprias necessidades pessoais, às quais eram atendidas ou auxiliadas pelo pai. A educadora refere-se ao acontecimento da perda como um “desaforamento” da vida para com ela, pois foi um momento em que sentia-se solitária, precisando “juntar seus próprios caquinhos” sozinha, quando estivesse situações em que sentia “quebrada”. A perda do pai mobilizou em Laiane um sentimento de falta e de desamparo que aos poucos foi sendo transformado, ganhando um sentido de fortalecimento dela mesma com a própria vida e sua capacidade de resolver os próprios problemas.

O processo de luto modificou a vida da educadora, trazendo reflexões e posturas que antes não faziam parte de sua realidade. Os estágios vivenciados por pessoas enlutadas envolvem o sentimento de angústia que surge a partir da ausência do ente que partiu e da transformação da vida de quem ficou, que não permanece a mesma. Sobre isso, Azevedo e Pereira (2013) nos dizem que:

Lidar com a finitude põe o homem em uma posição de incerteza, fazendo surgir a angústia que se torna presente. Angústia que possibilita a abertura para a compreensão de sua própria existência, como ser-no-mundo e seu determinante essencial, a própria finitude.

Parece haver em seu processo de elaboração do luto, uma tomada de consciência acerca de sua própria existência, sua postura diante da vida à qual, segundo a educadora, carecia de autonomia e responsabilidade. Sendo o luto uma

experiência compreendo que há uma abertura essencial criada pela perda que pode ser significada a partir da elaboração do que foi vivenciado com o ente querido, enquanto memória viva e afetiva da relação que existiu. A relação do pai com a filha parece ter estabelecido um vínculo seguro de afetividade que foi significado por Laiane como um laço que não se rompe com a morte. O crescimento e amadurecimento pessoal foram desencadeados, portanto, a partir de uma falta que se fez presença enquanto afetividade e memória.

Laiane aborda também o nascimento de seus dois sobrinhos que, segundo ela, deslocaram-na do lugar de “criança” para um lugar mais responsável, de apoio à sua irmã com as demandas da maternidade, num processo de amadurecimento. Ela relata que a partir do nascimento dos sobrinhos, desenvolveu um lado “mãe” que inclusive a auxilia em sua atuação como educadora social, pois a partir do acompanhamento das fases de desenvolvimento dos sobrinhos, ela percebe algumas aproximações com as crianças e adolescentes com quem atua, lidando com isso de maneira mais “leve”.

As duas *experiências* narradas por Laiane envolvem rupturas em sua trajetória de vida, que estão em dois extremos: a vida e a morte. De um lado, o nascer dos sobrinhos a conduziu para uma saída do lugar infantil e, considerado por ela mesma, imaturo. Do outro lado, o falecimento de seu pai a conduz em um processo de “dar conta” de si mesma, assumindo suas dificuldades e problemas para poder resolvê-los. O sentido atribuído pela educadora em relação às duas *experiências* é que houve “um antes e um depois”, uma ruptura que a direcionou para ter mais autonomia em sua vida e empatia para analisar e atuar sob a realidade das crianças e adolescentes do SCFV onde atua. Nota-se que houve uma tomada de consciência acerca da responsabilidade por si mesma, enquanto sujeito de sua própria história e também com o outro (sobrinhos) como sujeito que precisa da coletividade, da presença e do afeto. A *experiência* de ruptura parece ter provocado em Laiane uma busca por resignificação de seus valores, direcionando-a a uma postura mais empática diante de si mesma e da vida.

A empatia surgiu, para a educadora, num processo de compreender seus privilégios e abrir-se para a realidade das crianças e adolescentes que acompanhava, que distanciava-se muito de sua própria realidade até então. A perda

e o nascimento mobilizaram em Laiane um processo de *olhar para o outro*, que vai na contramão do individualismo contemporâneo. Podemos assumir que há nesta mudança de perspectiva um processo humanizador vivenciado pela educadora em dois sentidos: para com ela mesma enquanto um sujeito que reconhece sua vulnerabilidade e com o outro, enquanto vulnerabilidade e diferença. Durante a entrevista, ela diz:

Eu era muito cega, assim, tipo, pra mim a minha realidade é que importa, sabe? Então, tipo, quando tu se insere numa realidade, quando tu passa por um problema, quando tu passa por uma perda, quando tu passa por uma necessidade financeira, aí tu começa acordar, sabe?

Esse “acordar” está relacionado a escutar o outro e compreendê-lo enquanto diferença, enquanto singularidade, sem no entanto, anular-se. Freire (2011, p. 60) nos diz:

A verdadeira escuta não diminuiu em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

A escuta e a disponibilidade para o outro auxiliou a educadora em sua própria necessidade de posicionamento diante da vida.

Tal processo, vivenciado pela educadora, evidencia a influência de suas *experiências* em sua atuação como educadora social, não apenas por ter vivenciado a perda do pai no mesmo período em que iniciou a atuação na educação social, mas pela intensidade do que vivenciou e dos sentidos que produziu para o acontecimento, os quais relacionam-se com o que ela compreende ser a função de educadora social: uma profissional sensível à diferença, com disponibilidade para a escuta e a responsabilidade para mediar o processo educativo, elementos dialogantes com a perspectiva freireana.

Sem disponibilidade para a escuta, não há possibilidade de abertura ética ao outro pois é através de sua palavra, do seu gesto e de sua diferença que posso conhecê-lo (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020). Evidencio, a partir da análise da narrativa de Laiane, a empatia e a sensibilidade que derivou-se da *experiência* - enquanto sentidos atribuídos por ela - a qual proporcionou espaço para outros acontecimentos, outras vivências e *experiências*.

A *experiência* da ruptura encontra ressonância na trajetória do educador Rogério, que aponta para o rompimento com o seu percurso no seminário movido pelo desejo de criar uma família e ter filhos. O educador nos fala sobre o processo que vivenciou até desligar-se do seminário, o qual envolveu muita reflexão e tempo, na medida em que o desligamento não deu-se rapidamente. A decisão de sair do seminário modificou seu modo de vida e sua própria percepção sobre si mesmo, inicialmente pela mudança radical depois de 13 anos no ambiente do seminário e também pelos questionamentos que esta decisão mobilizou nele mesmo e nas pessoas ao seu redor.

O processo de relacionar-se afetivamente, segundo Rogério, trouxe realização em sua vida pessoal, evidenciando que o trabalho com a assistência social não era necessariamente uma motivação pessoal dele somente enquanto estava no seminário, pois o educador optou por dar seguimento na mesma área após o rompimento com a atuação no seminário. O processo de ruptura não apenas “abriu” espaço para que ele pudesse relacionar-se e criar sua própria família, mas demonstrou o que de fato o motivava no trabalho/vocação com o seminário: a atuação com crianças e adolescentes, na área da assistência social. A partir da ruptura, Rogério significou a trajetória que vivenciou por 13 anos como sendo um importante momento em sua vida que o conduziu a entender aquilo que desejava, podendo hoje realizar seu trabalho no SCFV.

A educadora Rosita elege como uma *experiência* marcante em sua trajetória de vida a primeira vez que participou de um espetáculo de dança, mais precisamente, no momento em que subiu no palco. Ela narra a importância de tal momento:

Foi esse momento de palco, de sentir esse nervosismo. [...] De entrar e dizer assim: Esse aqui é o meu momento de ir lá e fazer o que eu gosto. [...] Dançar pra mim e subir num palco é essa sensação gostosa, sabe? [...] É aquele momento de, tipo, ao redor pode tá uma loucura mas esse aqui é o momento de, eu digo, calma. [...] É quando eu sei que eu to fazendo aquilo que pra mim é algo leve, não é algo mecânico, robótico, sabe? Subir no palco e fazer aquilo que eu sinto que nasci, de certa forma, pra fazer.

A educadora atribui um sentido de pertencimento à prática da dança, na medida em que há uma parte de sua vida que é marcada por esta linguagem artística, inclusive ligando-a ao SCFV como usuária. O sentido atribuído por Rosita,

a respeito da apresentação de dança, envolve seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, para o qual ela direciona o olhar e consegue refletir, evidenciando o que nos diz Saraiva (2005, grifo meu): “na *experiência* do dançar, manifesta-se a bagagem de vivências subjetivas e objetivas da pessoa constituindo o “momento pático”, comunicação imediata, que sente-se como um todo e envolve o todo do ser”.

A dança, segundo a educadora, possui um papel fundamental em sua vida, que contempla sua necessidade de expressão e conexão consigo mesma, integrando seu “caos”, como ela mesma descreve. Quando questionada sobre o sentido da dança em sua trajetória de vida, ela nos diz que:

São esses momentos, de tipo, subir no palco, que eu sei que eu to viva, sabe? Que é um momento que eu me sinto a pessoa mais viva. Por mais que aqui dentro teje uma loucura, tá tudo bem, então pra mim é isso, de perceber que aquela menina que acreditava na Rosita do futuro tá viva, Rosita do futuro ainda acredita naquela menina lá, sabe?

A dança é para Rosita um momento que a envolve como um todo, complexo e ao mesmo tempo unificado,

que produz uma transformação na vivência do próprio corpo em movimento; nesse momento, dá-se um deslocamento do Eu em relação ao esquema corporal, ampliando-se no espaço; a pessoa não é mais objeto do meio exterior, que se possa observar, manipular, mas sim vivencia o “ser agora” e a própria sensibilidade (SARAIVA, 2005).

Rosita relaciona ainda, em sua narrativa, dois momentos de sua vida quando convidada a falar de *experiência*: o momento atual e a infância. Na infância, questionava-se quando teria a oportunidade de ser forte, de “dar conta” das situações que enfrentava - vulnerabilidade social e ausência paterna - , embora não se considerasse capaz para tal situação. A partir da frustração e da falta, como ela mesmo narra, surgiram outras possibilidades que vieram justamente com a dança e arte, através do SCFV, lugar em que sentia-se ouvida e o qual proporcionou outros caminhos para sua vida, que não aqueles já pré-determinados para ela.

Diferenciando-se de sua família no que refere-se a profissão, Rosita é vista por seus familiares como uma educadora social com “E” maiúsculo, no sentido de que apropriou-se da profissão, dedicando-se intensamente em sua prática e acordando por volta das 5h da manhã todos os dias, para atravessar a cidade

trabalhar. O sentido da dança em sua vida, portanto, atravessa sua profissão como educadora social e suas lembranças de infância e adolescência, demonstrando o quanto foi positivo o seu contato com tal linguagem.

Novamente, identifico o tema da ruptura também na trajetória de Rosita na medida em que a dança demonstrou-se como um “divisor de águas” em sua vida, proporcionando que ela pudesse expressar suas necessidades, suas emoções e também vivenciar momentos de pertencimento a uma comunidade que por vezes supriu às faltas vivenciadas em seu seio familiar. O pertencimento que a dança proporcionou a levou não apenas ao palco, mas a eventos artísticos e também a atuação com a educação social, que segundo a educadora, é também um rompimento com as expectativas da família e com as escolhas familiares no que refere-se à profissão.

A estreia no palco demonstrou-se um momento importante na vida de Rosita pois inaugurou a artista dentro dela, a potência de ser quem ela era, de “brilhar” e expor-se ao mundo, diferente da visão que ela mesma tinha sobre si e sobre o mundo (um mundo de faltas, de escassez e por vezes de tristeza). Na *experiência* narrada por Rosita, há um sentido de transformação atribuído por ela, em relação à sua própria visão de mundo que abriu-se para novas possibilidades. O que eram apenas possibilidades vieram a concretizar-se ao longo do tempo, com a própria profissionalização na área da dança e na atuação como educadora social, seu primeiro emprego.

A dança estabeleceu-se, para a educadora, como uma possibilidade de viver de outro modo, ou como nos diz Saraiva (2005), possibilitou uma “outra forma de ser-estar-no-mundo”, pois, desloca-se da *experiência* cotidiana. A dança e a atuação como educadora social no SCFV possuem uma dimensão formativa - e transformativa -, as quais foram vivenciadas por Rosita tanto do ponto de vista da usuária quanto pelo ponto de vista da educadora social. Ela situa-se, em sua própria história, como sujeito de formação - e transformação - na medida em que vivencia sua *experiência* (LARROSA, 2011a), aprendendo seu fazer no cotidiano do trabalho e vivenciando sua paixão pela dança. A *experiência* e a formação estão ligadas a partir da sensibilidade do sujeito (LARROSA, 2011a) que abre-se para sua própria transformação, experimentando a si mesmo para além de seus limites ou pré-

conceitos.

A educadora Sabrina narra como uma *experiência* marcante em sua trajetória de vida a separação que vivenciou em um relacionamento afetivo abusivo, no qual ela estava, na adolescência. Ela atribui o sentido de superação a partir do rompimento com este relacionamento que a fazia sentir mal e a paralisava, pois sentia-se cerceada, fazendo coisas com as quais não se sentia à vontade, além de sentir-se solitária com a falta de amigos. Após a *experiência*, o que ficou foi a necessidade de não “estacionar” a sua vida por outras pessoas, deixando de atender às expectativas externas sobre ela mesma.

Relata ainda uma outra *experiência* que diz respeito a sua atuação profissional, mais especificamente ao momento de sua formatura. Sabrina aborda que sua mãe ficou muito desapontada quando ela repetiu de ano, no segundo ano do ensino médio, dizendo a ela que somente através do estudo ela seria “alguém”, logo, quando ela conseguiu graduar-se em Serviço Social, demonstrou-se importante para ela dar uma devolutiva à sua mãe, reforçando o que já havia dito à ela: que ela conseguiria. A partir da narrativa de sua mãe, Sabrina está diante de um “não ser” que somente seria validado com o cumprimento de uma expectativa alheia a ela, no entanto, apesar de cumprir com tal expectativa, a educadora demonstra ter encontrado sua própria forma de tornar-se sujeito de sua própria história, abrindo mão da necessidade de aprovação.

Sabrina nos fala sobre sua trajetória de vida que teve pausas e movimentações em relação ao que ela realmente queria. As pausas dizem respeito a necessidade de ter que trabalhar quando ainda era jovem, ao relacionamento abusivo, a repetição do 2º ano do ensino médio, todos momentos em que ela sentiu-se cerceada, seja por romper com as expectativas dos outros ou dela mesma ou também por perceber que não estava conduzindo sua vida como realmente desejava. As movimentações dizem respeito a sua busca por ir além, por transformar sua realidade, tendo como referência outros momentos: a graduação em serviço social, o término do relacionamento, a atuação profissional como educadora social, a busca por conectar-se com a arte mesmo após um longo período afastada. Em sua atuação, Sabrina utiliza-se de sua narrativa de vida para abordar os temas que envolvem relacionamentos, os sonhos das crianças e adolescentes em relação

ao que querem ser quando crescer, carreira profissional e cuidado de si.

Os temas que Sabrina aborda a partir de sua vivência evidenciam a importância de sua trajetória pessoal enquanto repertório emocional que permite a ela acolher as crianças e adolescentes. O contato com as suas próprias lembranças e o significado delas não tornou-se um momento de incômodo mas uma oportunidade para falar, ouvir e ser ouvida acerca das várias possibilidades que podem existir em uma mesma trajetória de vida, seja dela mesma, seja das crianças e adolescentes com seus desafios e oportunidades. Em sua narrativa, há uma compreensão bastante clara sobre sua condição ontológica e histórica para *ser mais* (FREIRE, 2005) e Sabrina não restringe tal olhar apenas para si mesma, mas o vê também no outro.

A educadora demonstra ter uma perspectiva ampliada da situação das crianças e adolescentes com quem atua, superando a visão de que são “coisas”, pelo contrário, considerando-os sujeitos singulares com condições desfavoráveis para seu desenvolvimento. Novamente, o contexto não parece ser um fato dado para a educadora, que compreende ser possível alcançar um saber da realidade que evoque nos sujeitos sua disposição para seres fazedores permanentes da mesma (FREIRE, 2005).

Muriel, quando questionada sobre uma *experiência* marcante de sua vida, relata que não consegue definir um momento em especial, mas sim momentos em que ela foi admirada pelas crianças. Suas vivências relacionadas ao período em que morou na rua produziram uma visão de mundo em que há desvalorização de sua imagem e de quem ela é, no entanto, no SCFV e nos ambientes em que ela atua, há uma outra percepção direcionada a quem ela é, que envolve admiração, vínculo, afeto. Tais percepções são uma *experiência* que aconteceu por tempo indeterminado, mas que marcaram e seguem marcando Muriel no sentido de uma outra percepção sobre si mesma. A relação e o vínculo com as crianças foi manifestada como uma *experiência*, por Muriel.

A admiração direcionada a Muriel a mobiliza a ser um exemplo para as crianças e adolescentes, um exemplo que está muito mais relacionado a elementos de segurança emocional e afeto do que de técnica ou conteúdo voltado para as linguagens artísticas com as quais atua no SCFV. Muriel nos fala de vínculo e

admiração na mesma narrativa, relacionando-os, e acredita que é necessário vínculo para que possa haver a admiração pelo outro, pois, na medida em que um sujeito vincula-se com outro, há a possibilidade de vê-lo por um ângulo mais completo e menos superficial em uma relação que possui uma temporalidade singular e não é instantânea. Evidencia-se que sua compreensão pedagógica ancora-se no respeito com os cidadãos usuários, cuja relação se dá entre no encontro amoroso e responsável, características de um fazer dialógico. (MADCHE, 1998)

Nota-se que o vínculo e admiração são relevantes para Muriel como um aspecto pessoal seu, devido às suas vivências como mulher preta, desvalorizada pela sociedade. Em sua relação com as crianças, a cor da pele ou a classe social não são fatores relevantes, pois segundo a educadora o que demonstra-se importante é a disponibilidade para a escuta, para a alteridade, para a diferença e o vínculo, elementos fundamentais para uma relação verdadeiramente intersubjetiva, na medida em que esta é mais do que “o processo de aprendizagem, é mais do que um encontrar-se dos que sabem e dos que não-sabem. No diálogo entre o eu e o tu desenvolveu-se uma consciência recíproca” (MADCHE, 1998, p.101). A consciência recíproca desenvolvida entre Muriel e os sujeitos com os quais atua envolve o respeito às diferenças, a igualdade de direitos, o diálogo e a valorização dos saberes adquiridos na realidade das crianças e adolescentes, distanciando-se do discurso racista, machista e excludente da qual foi vítima.

A narrativa de Muriel sensibiliza para uma linha não tão tênue entre o mundo “lá fora” (relação com a sociedade) e o mundo “de dentro” (relação com as crianças e adolescentes), no sentido de que há diferenças importantes na relação que possui com as crianças como educadora social e na relação que estabelece com a sociedade em geral. Há, em sua fala, um esforço em romper discursos de opressão e desvalorização da população marginalizada com quem atua, numa tentativa de reforçar suas potencialidades.

Encontra-se na fala de Muriel, portanto, a ruptura, tema deste capítulo, não no sentido atribuído pela educadora em sua elegida *experiência*, mas como um contexto de atuação, um elemento sob o qual a educadora ancora-se para constituir-se como educadora social que acredita nas pessoas enquanto pessoas e não enquanto coisas. Ultrapassar o estado de quase “coisa” (FREIRE, 2005) foi uma

tarefa que iniciou-se a partir de seu processo pessoal e que aos poucos foi estendendo-se aos cidadãos usuários com quem atua, pois assim como Sabrina, Muriel também não se vê distanciada da realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes mas considera-se capaz para superá-la a partir da prática pedagógica.

As narrativas evidenciam que há um sentido de afirmação do sujeito para consigo mesmo, em relação a expectativas internas e externas, seja através da própria transformação pessoal e da percepção que ela proporciona a quem vivencia, seja pela possibilidade de demonstrar ao outro a mudança, o rompimento com a imagem já estabelecida. As *experiências* vivenciadas e os sentidos de empoderamento ou afirmação de si demonstraram ser significativas para os sujeitos que a vivenciaram, possibilitando uma outra percepção sobre si mesmos enquanto sujeitos em formação permanente, inacabados e portanto, abertos a serem mais.

7.2.3 Experiência como aprendizagem

O presente subcapítulo abordará a narrativa dos(as) educadores(as) no que refere-se a relação entre suas *experiências* de vida, descritas e analisadas no subcapítulo anterior, e sua atuação como educadores(as) sociais. Será também abordado a relação entre tais *experiências* e o processo formativo dos mesmos. Derivou-se de tal objetivo, portanto, a categoria "*Experiência como aprendizagem e Identificação*".

As *experiências*, como podemos ler e compreender até aqui, são momentos em que há uma suspensão na cotidianidade, uma imposição de pausa e de posterior reflexão ou criação de sentido. Podemos dizer, portanto, que a *experiência* ou o sentido criado desde seu acontecimento nos ensinam? A narrativa dos entrevistados envereda-se para um sim.

O aprender a partir da *experiência* está aproximado à perspectiva de Walter Benjamin (WU, 2004), no sentido de que compreende a função transgeracional daquilo que foi vivenciado, extraindo da *experiência* um sentido que pode ser compartilhado e significado por quem o escuta. Aí está não uma transmissão de saber mas um compartilhamento de sentido, que difere-se de um "sermão" ou uma narrativa cujo sentido seja fechado em si, já pré-concebido. Novamente, o que aqui

apresenta-se como a aprendizagem desde a *experiência* não está ligada à postura dissertadora, denunciada por Freire, cuja realização destitui a dimensão criadora da palavra mas está ao lado da *paixão*, como nos ensina Larrosa.

A aprendizagem desde a *experiência* está relacionada ao princípio de paixão (LARROSA, 2011a) que diz respeito à falta de intencionalidade. Parece-me contraditório abordar a falta de intencionalidade em um texto acadêmico vinculado à área da educação, porém, explico-me: não é possível haver disponibilidade se há uma intenção já pré-determinada. Há que se ter uma parte suspensa na relação entre educador(a) social e criança/adolescente para que haja a possibilidade da *experiência* e para que desta possível *experiência* possa surgir algum sentido.

O aprender com a *experiência*, portanto, diz respeito à dar espaço ao vivido, enquanto memória viva e autônoma. Não é possível vivenciar ou compreender integralmente o que foi vivenciado pelo outro, mas há a possibilidade de sensibilização a partir da escuta, num processo intersubjetivo entre aquilo que foi vivenciado e como pode ser apreendido enquanto sentido ou significação na vida do outro.

Nas narrativas ficou evidente que os educadores compreendem o sentido da *experiência* como um “provocador” de aprendizagem para eles mesmos, trazendo diversas consequências em suas vidas, como repertório emocional, tomada de decisões, transição de carreira, empatia e autonomia. A narrativa das aprendizagens e da *experiência* vivida é também uma oportunidade de criação de vínculo com as crianças e adolescentes, no sentido de que quando há espaço para o educador falar de si, há um espaço para ele “morar” um pouco em cada criança e adolescente, saindo de si mesmo e podendo afetar o outro, num processo de consciência recíproca (MADCHE, 1998). Há também a chance de ouvir-se, de reconectar sentidos esquecidos ou retomar antigos desejos na possibilidade de concretizá-los.

Para além disso, a profissão de educador social pareceu restabelecer em alguns educadores um vínculo com elementos importantes de suas vidas, como a educadora Sabrina que gostava de desenhar mas que ao longo de sua vida profissional e pessoal, afastou-se da linguagem, reencontrando-a no grafite e, conseqüentemente, no SCFV onde atua. A educadora Rosita segue nutrindo sua paixão pela dança, a qual experimentou em um SCFV, proporcionando vivências e

momentos de escuta e cuidado para com as crianças e adolescentes que atende, por meio desta mesma linguagem.

O vínculo com tais linguagens artísticas, para as duas educadoras, é fundamental para que o trabalho no SCFV seja feito a partir do afeto e é somente a partir do afeto que um processo de relação intersubjetiva pode acontecer. Não é possível chegar ao outro e apoiá-lo em seus desafios se não há uma linguagem em comum. Temos, portanto, o diálogo como princípio da intersubjetividade. Aqui, a intersubjetividade é uma forma de relacionar-se, entre tantas outras, que por vezes estão mais ligadas a um aligeiramento da vida e à superficialidade, logo, a narrativa da *experiência* enquanto provocadora e mediadora de relações intersubjetivas, convida os educadores e educadoras um tempo outro, cuja relação com a vida é inerente. Nos diz Larrosa (2011a):

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la.

Não podemos afirmar se haverá ou qual será a intensidade da marca que o educador ou educadora social pode deixar em cada criança e adolescente, pois cada história contada e cada trajetória pessoal é singular visto que “a *experiência* nos singulariza” (LARROSA, 2018). A educadora Muriel, em sua narrativa, nos fala sobre o processo de ser afetada pela relação com as crianças e adolescentes, demonstrando que a admiração do grupo por ela foi e tem sido uma *experiência* extremamente relevante, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. O afeto, portanto, não é hierárquico, ele acontece através da liberdade e é justamente por ser livre que atinge de maneira única a cada sujeito, bem como a *experiência* atua de modo particular.

O processo intersubjetivo, como podemos compreender ao longo do referencial teórico, pode estabelecer-se a partir de alguns elementos fundamentais. Elencamos ao longo da análise das narrativas possíveis elementos os quais serão ampliados a seguir, iniciando pelo tema da *empatia*.

A empatia, ou seja, o processo de afastar-se de si para direcionar a atenção ao outro permite ao sujeito vivenciar um momento de alteridade. Na atuação, se não

há um espaço para a vulnerabilidade de si e do outro, não há vínculo e sequer a possibilidade de apoio ou de incentivo. Sendo assim, não poderia haver uma perspectiva de *ser mais*, de transcender as condições sob as quais estão inseridos os sujeitos.

A educadora Sabrina vivenciou o processo de romper com seus próprios limites nas duas principais *experiências* as quais escolheu narrar e nos transmite a importância de ter vivenciado-as para que pudesse incentivar e acreditar na possibilidade do rompimento dos limites vivenciados pelas crianças e adolescentes que atende. O seu processo desencadeou empatia para com as crianças/adolescentes que por vezes não podem ou não se autorizam a sonhar com outras realidades ou com seus verdadeiros desejos.

Sabrina nos mostra que romper suas amarras a fez acreditar suficientemente em si, a ponto de poder acreditar no outro quando o vê, num processo evidentemente humanizador (FREIRE, 1996). Sua autonomia permite a ela *ser mais* do que acreditava ser e desejar isso ao outro, como condição para uma verdadeira mudança social, a qual somente se realiza a partir da coletividade. Faz parte de tal transformação o processo de autonomia desencadeado no processo educativo, visto que “a pedagogia dialogante sabe que as contradições sociais, políticas, econômicas e pessoais da vida fazem parte da existência e que o objetivo de sua eliminação precisa ser apoiado por uma correspondente consciência na sociedade” (MADCHE, 1998, p. 101).

O rompimento de suas limitações não foi um fato dado, mas construído e transformado por ela e é a partir de sua narrativa, do diálogo e das linguagens com que trabalha que ela pode expressar o que viveu, na possibilidade de afetar quem a escuta. Sabrina considera que sua formação para tornar-se educadora social foi dando-se em sua prática, no cotidiano com as crianças e adolescentes, ainda que possuísse previamente saberes referentes à política de assistência social.

Já a narrativa do educador Rogério direciona-se a uma motivação constante em seguir atuando com crianças e adolescentes, significada a partir de um rompimento com o seminário que aos poucos deu espaço para que sua vida pudesse elencar outras prioridades, além do trabalho. A realização pessoal desencadeada pelo processo afetivo com sua cōnjuge interfere diretamente em sua

atuação como educador social, pois para o educador, é necessário realmente desejar trabalhar com o público da assistência social para realizar um trabalho significativo.

A educadora Laiane considera que sua função como educadora social é, de fato, “passar” suas *experiências* para as crianças/adolescentes e numa busca por afastar-se de “ensinar o que é certo e errado”, sua atuação envolve escuta e apoio nos desafios vivenciados por eles. Ao longo de sua trajetória, vivenciou uma perda extremamente significativa e a partir dela construiu autonomia para lidar com suas próprias adversidades além de sensibilizar-se para outras realidades, as quais antes não percebia. A sensibilidade necessária para atravessar a perda e também para acolher seus sobrinhos é um dos elementos que elenca como fundamentais para trabalhar como educadora social, pois, segundo ela, não é um trabalho com o qual se pode fazer sem afetividade. A sensibilidade demonstra-se, portanto, uma possibilidade de elo entre ela e o outro. A ausência de uma moral sobre as situações vivenciadas por ela e pelos adolescentes também parece “facilitar” o processo de convivência no sentido de que, para a educadora, a adolescência é um período propício a experimentar e, por vezes, errar, logo, não é a partir da proibição ou do controle que haverá uma aprendizagem, mas a partir da conversa aberta e sem julgamentos. Larrosa nos diz: “Não queremos que nos compreendam, mas sim que nos escutem, e somos capazes de oferecer, em troca, nossa capacidade para escutar o que talvez não compreendamos” (LARROSA, 2018, p. 66).

A educadora social Laiane demonstra oferecer aos jovens uma escuta que está associada ao respeito e as possibilidades, mais do que de fato uma compreensão. Em sua narrativa, ela deixa claro que não se identifica de fato com a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes, mas que desde sua condição de vida, dispõe-se a deslocar-se para oferecer escuta e acolhimento.

A identificação demonstrou-se como um fator relevante no sentido de demonstração de vulnerabilidade, pois os educadores abrem-se para as crianças e adolescentes em questões importantes para eles, com o cuidado necessário e a linguagem adequada, mas com uma abertura emocional necessária para que haja uma relação, um vínculo. Diferente de uma narrativa que busca dar uma “lição” para quem escuta, a narrativa da *experiência* diz respeito a abrir-se e poder ouvir o outro

em sua semelhança e diferença. Visões de mundo que ora se encontram e ora desencontram-se. A identificação não diz respeito a ter vivenciado o mesmo que o outro, mas ter vivido momentos em que o sujeito compreendeu-se como vulnerável, como alguém que está sendo e pode transformar-se em relação constante com o mundo (sua própria condição de ser faltante, de incompletude). Rosita aborda tal perspectiva: “Aquilo que eu passava era muito doido, porque era uma realidade minha naquele momento, mas que hoje é totalmente diferente e [...] eles sentem outras dores, mas dói, sabe?”

A necessidade de escuta por parte da educadora, quando ainda era criança, foi acolhida no SCFV pelos educadores sociais, através da expressão proporcionada pela dança. O sentido atribuído por Rosita para a dança em sua vida diz respeito a uma possibilidade de escape, de saída do lugar de solidão para um lugar de pertencimento e coletividade. Em sua profissão, a educadora social prioriza a escuta das crianças através de suas atividades - dança e teatro - e da relação que estabelece com elas, pois compreende a importância de poder expressar as situações vivenciadas a partir da vulnerabilidade social e da própria fase que o sujeito está vivenciando. A postura necessária para proporcionar escuta ao outro é uma postura que “implica um deslocamento da posição narcísica, do lugar de mestre e de poder sobre o outro” (BASTOS, 2009).

Em sua construção como educadora social, a postura adotada por Rosita é de um sujeito dialogante, cuja horizontalidade nas relações é fundamental para a atuação. A escuta e o acolhimento são fatores evidentemente relevantes para esta educadora que considera sua função oferecer espaço e tempo para que as crianças e adolescentes possam ser ouvidos em suas questões. Em sua narrativa, a dimensão observada pela educadora acerca da escuta encontra ressonância na perspectiva abordada por Bastos (2009), ela nos diz:

A escuta não é uma função passiva, ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se com o seu não saber, como suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posicione perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa.

A escuta, para Rosita, está associada à possibilidade de ser mais, de ser além daquilo que lhe aconteceu, podendo criar espaço para o outro em sua vida,

compreendendo diferenças e semelhanças constituintes da coletividade da qual participa ativamente. Para as crianças e adolescentes por ela acolhidos e ouvidos, há possibilidades criativas de ação na fala, visto que “em cada palavra encontra-se um potencial de compreensão e modificação do mundo, pois sua pronúncia consciente pressupõe a reflexão sobre essa realidade da vida: o que é aceitável nela, e o que não o é” (MADCHE, 1998, p. 76).

O seu processo formativo, segundo ela, deu-se através de suas vivências ainda como usuária do SCFV, local onde pôde observar educadoras e educadores sociais atuando e também quando iniciou sua atuação, aprendendo a ser educadora em sua própria prática.

Em duas narrativas evidenciou-se que a proximidade da faixa etária das educadoras Muriel e Rosita foram e são relevantes para o vínculo, na medida em que elas relatam terem vivenciado situações parecidas há pouco tempo atrás, tendo “fresco” na memória sentimentos e lembranças às quais vêm semelhanças com o que é compartilhado pelas crianças e adolescentes.

8 CONCLUSÕES

O processo de conclusão da presente pesquisa demonstrou-se desafiador e incita-me a considerar que inúmeras serão as frestas que ficarão por serem observadas, não apenas por mim, mas, também, pelos leitores. Faz-se necessário considerar a dimensão incompleta do conhecimento que, ao fazer nascer algumas respostas através de um processo científico, dá a luz a muitas outras perguntas. Não considero tal condição uma problemática, mas, de certo modo, a considero um lembrete de que os processos educativos são também processos humanos e polissêmicos, logo, haverá sempre uma outra perspectiva possível para analisá-los.

Buscarei, ao longo desta narrativa final, tecer reflexões a partir das narrativas das educadoras e dos educadores sociais e também de minha *experiência* como educadora social e pesquisadora, retomando o problema de pesquisa e os objetivos elencados para a dissertação de mestrado de modo a buscar respondê-los. O problema de pesquisa que orientou o processo de pesquisa foi: Qual a relação entre as *experiências* de vida e a atuação profissional dos educadores e educadoras

sociais nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

O objetivo geral da presente pesquisa delimitou-se como a investigação acerca da relação entre as *experiências* de vida dos educadores e educadoras sociais com a sua atuação em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Caxias do Sul. Os objetivos específicos investigados foram: 1) a compreensão do processo formativo e a atuação dos educadores e educadoras sociais atuantes em SCFV's; 2) a compreensão e dos sentidos construídos pelos educadores e educadoras sociais acerca de suas *experiências* e 3) a possível influência das *experiências* no processo de formação e atuação dos educadores e educadoras sociais.

Considero ser importante salientar que o processo de categorização demonstrou-se complexo, no sentido de que unir as narrativas e os objetivos gerou um emaranhamento de sentidos. Explico-me: as narrativas da *experiência* envolviam também a atuação profissional, as narrativas acerca da atuação e formação profissional estavam encharcadas de vida pessoal, a influência dos aspectos pessoais e profissionais esteve evidente já na escuta, no momento das entrevistas. Aos poucos, meu trabalho como pesquisadora foi costurar este emaranhado de narrativas em uma estética possível de ser compreendida pelos leitores. A seguir, compartilharei uma possível conclusão desta obra artesanal.

A categoria “O cotidiano da prática e da formação” dedicou-se a analisar as narrativas relacionadas a atuação e formação profissional dos sujeitos de pesquisa e evidenciou que o processo formativo vivenciado pelos educadores e educadoras sociais possui um caráter prático, apontando uma lacuna teórica que por vezes afasta os profissionais do estudo teórico acerca da educação social. O grupo de educadores demonstrou diversidade no que refere-se ao grau de escolaridade bem como de áreas do conhecimento, variando entre ensino médio completo, magistério em andamento, filosofia, teologia, educação física e serviço social. A busca dos educadores e educadoras sociais por formação está mais direcionada às atividades que irão proporcionar às crianças e adolescentes do que reflexões sobre a educação social, a formação do educador social ou temas que versam sobre as especificidades do trabalho realizado no SCFV.

Há uma compreensão geral no grupo dos entrevistados que elenca a função do educador social como um profissional distinto do professor atuante na escola,

voltando-se muito mais para a dimensão relacional do processo educativo, o qual, segundo as narrativas demonstrou-se potencialmente intersubjetivo (MADCHE, 1998). As linguagens artísticas foram as principais ferramentas elencadas para mediar tal processo, juntamente com o diálogo. Foi observado que a escolha da atuação profissional possui relação com história de vida dos sujeitos, que em seu processo de desenvolvimento pessoal demonstraram o interesse por atuar com educação, alinhando-se com a dimensão social desta área, além da inerente ligação com a assistência social que a função do educador social possui.

A atuação do educador social, a partir das narrativas, está relacionada à convivência e reflexão acerca do que é vivido pelos cidadãos usuários do SCFV, através da relação estabelecida entre os membros presentes no próprio serviço. A análise das narrativas direcionou meu olhar para a compreensão de que as *experiências* pessoais de educadoras e educadores sociais influenciam na atuação profissional, facilitando a convivência e a relação de educadoras(es) com os cidadãos usuários do SCFV. Foram observados elementos emocionais significativos para a atuação advindos do sentido atribuído pela *experiência* vivida, os quais interferem na relação estabelecida com as crianças e adolescentes. Os elementos principais a serem evidenciados foram: empatia, sensibilidade, incentivo, diálogo.

Tais elementos dialogam com a proposta socioeducativa do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que busca, sobretudo, estabelecer um espaço de convivência saudável entre os cidadãos usuários entre si, com a família e com a sociedade. O caráter dialógico da prática permite aos educadores e educadoras sociais estabelecer vínculos e propor reflexões para os grupos, de modo a incentivar os sujeitos a *serem mais*, ou seja, ir além da condição de vulnerabilidade vivenciada por eles. A empatia demonstrou-se um tema que permeou a narrativa das educadoras e educadores sociais como um todo, apresentando-se um critério essencial para que haja sensibilização em relação ao outro, um convite à relação intersubjetiva. O incentivo manifestado pelos sujeitos de pesquisa surge como uma abertura aos sonhos e desejos das crianças e adolescentes em relação às possibilidades de mudança e transformação, reforçando o caráter humanizador das práticas vivenciadas no SCFV.

O processo formativo e de atuação profissional dos entrevistados, a partir de suas narrativas, demonstrou coerência no sentido de que aquilo que os educadores

e educadoras compreendem ser sua função é aquilo que de fato fazem cotidianamente. A compreensão acerca da função de educadoras(es) sociais também demonstra alinhamento com a previsão legal da profissão, estabelecida pela lei 2.676 de 2019: “A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas” (BRASIL, 2019).

Desde 2009, educadoras e educadores sociais foram incluídos na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) do Ministério do Trabalho e Emprego, cuja descrição da atuação consiste em: “[...] garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizandoas, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento” (BRASIL, 2019).

O cotidiano de trabalho, ou seja, o dia a dia dos sujeitos de pesquisa, demonstrou-se um espaço flexível em que a aprendizagem, através da relação, acontece de maneira horizontal e dialógica, envolvendo a subjetividade tanto dos profissionais quanto dos cidadãos usuários. Há espaço, portanto, para a diferença, para o acolhimento e para a *experiência*, a partir da liberdade construída pelo SCFV e seu grupo de profissionais envolvidos. A narrativa dos educadores e educadoras sociais evidenciou que há possibilidade para o *aprender na experiência* que difere-se do *aprender na prática*, pois a *experiência* está associada à vivência do sentido criado pela subjetividade de cada indivíduo, enquanto a prática diz respeito a uma função já pré-determinada. O *aprender pela experiência* demonstrou-se relevante pois estabelece um elo entre a história de vida - e seus sentidos - dos sujeitos de pesquisa e dos cidadãos usuários, reforçando que a intersubjetividade vivenciada por estes surge a partir da sensibilidade e da abertura ao outro. Concluiu-se, de modo inaugural e incompleto, que a formação e prática profissional de educadoras(es) sociais está relacionada a ferramentas pedagógicas que dialogam com suas preferências, *experiências* e história de vida além de possui um caráter intersubjetivo, fundamental para a criação de vínculo com o público do SCFV.

Irei dar seguimento à costura que busca responder, de algum modo, ao segundo objetivo específico: compreender os sentidos das *experiências* vivenciadas pelas educadoras e educadores sociais. As *experiências* vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa enveredaram-se para diversos sentidos, no entanto, evidenciou-se a

presença de um elemento unificador em todas elas, o qual resultou na segunda categoria de análise: a ruptura. Em todas as *experiências* há a narrativa de um antes e um depois, uma mudança de perspectiva que gerou um sentido de transformação para quem a vivenciou. A ruptura, portanto, foi um processo de pausa e consequente transformação pessoal na vida dos sujeitos.

Após a *experiência* que proporcionou um estranhamento perante a vida, os sujeitos atribuíram sentidos que contribuíram para seu desenvolvimento pessoal como: empatia, maturidade, autonomia, empoderamento, afirmação do sujeito perante expectativas internas e externas. Tais elementos também foram elencados pelos(as) entrevistados(as) como fatores relevantes para atuação como educadores sociais ou ainda como temas com os quais eles dialogam com os cidadãos usuários do SCFV.

O sentido da *experiência* demonstrou-se, portanto, um elo entre a subjetividade do(a) educador(a) com as subjetividades do grupo de crianças e adolescentes do SCFV, facilitando o vínculo. A narrativa das educadoras e educadores sociais, em relação às suas próprias *experiências*, demonstrou-se uma possibilidade de sensibilização para os que a escutam, permitindo a eles que o sentido inicial e subjetivo seja por eles ressignificado, em um processo intersubjetivo de diálogo que envolve a memória do passado e as possibilidades do presente.

Através da narrativa do sentido atribuído para a *experiência*, os educadores abordam temas que versam sobre o cotidiano das crianças e adolescentes, estabelecendo confiança entre o adulto e a criança ou jovem. A ruptura é um tema que pode ser vivenciado de diversas maneiras, como evidenciado ao longo da discussão, e faz parte da vida dos seres humanos pois esta é mutável e imprevisível, no entanto, a ruptura pode ser o primeiro passo para a transformação das histórias vivenciadas pelas crianças e adolescentes, em relação a sua própria vulnerabilidade.

As *experiências* de ruptura vivenciadas pelos educadores e educadoras sociais servem como exemplo de superação dos limites objetivos e subjetivos acerca dos desafios por eles vivenciados, estes que evidentemente possuem diferenças em relação aos vivenciados pelos cidadãos usuários do SCFV, mas possuem aproximações enquanto *experiência* intersubjetiva derivada do encontro entre sujeitos, donos da própria história. A ruptura demonstrou-se um momento importante

para o empoderamento dos sujeitos de pesquisa que, em suas narrativas, demonstram tal sentido e posicionamento diante da vida, o qual pode sensibilizar e atingir de maneira singular cada criança e adolescente.

A ruptura é um elemento fundamental para o acontecimento da *experiência*, este fenômeno que é um atravessamento ou um “desaforamento” vivenciado pelo sujeito, conforme podemos perceber ao longo da narrativa dos sujeitos. Há um antes e um depois que somente pode existir a partir da ruptura, evidenciando que tal momento não é apenas uma lembrança importante mas um marco subjetivo, relevante para o sujeito que a vivencia.

O sentido vivenciado a partir da *ruptura* é justamente a possibilidade de *ser mais*, ser outro e de alguma forma, sobreviver subjetivamente aos acontecimentos da vida em sua dimensão mais incompleta e inconstante. Romper está associado, portanto, a vivenciar uma transformação pessoal que pode estender-se ao outro através da partilha, da narrativa e da intersubjetividade. Sendo a educação uma possibilidade de encontro com o outro, a narrativa dos sentidos da *experiência* ancora-se como um potente elemento de “ida” ao outro e de acolhimento do outro em sua expressão de si.

Busquei, ao longo da dissertação, responder o último objetivo específico - o qual dialoga diretamente com o problema de pesquisa - e, portanto, elucidar a influência das *experiências* de vida na formação e atuação de tais profissionais. A última categoria de análise, proposta na discussão da dissertação, possui o tema da *experiência* como aprendizagem. A inspiração teórica para tal categoria deu-se em Walter Benjamin, que considera a *experiência* uma possibilidade para a aprendizagem transgeracional, ou seja, a qual envolve tradição, memória e atualidade (WU, 2004). O sentido narrado, ao contar uma história pessoal, possui relevância e potencialidade para atingir e sensibilizar o outro em sua subjetividade, estabelecendo uma conexão entre quem conta e quem escuta.

As narrativas da *experiência* evidenciaram que o sentido criado a partir dela foi integrado subjetivamente pelos sujeitos como um marco de vida, ou seja, um momento que possui relevância maior do que o cotidiano. A dimensão do sentido da *experiência* expande-se quando é compartilhada em um processo intersubjetivo, pois cria-se um ambiente de atenção, confiança e empatia. Contar e ouvir narrativas de vida ou narrativas de *experiências* pessoais dá-se num contexto em que “a vida

acontece com pessoa e documento” (EMICIDA, 2020), ou seja, não é um sujeito qualquer mas um sujeito que convive e faz parte da vida do grupo ou indivíduo que o escuta.

As narrativas partilhadas pelas(os) educadoras(os) sociais envolvem a vida dos mesmos, em temporalidades que variam entre passado e presente, gerando ensaios ou expectativas relacionadas também ao futuro e tal processo, quando compartilhado com os cidadãos usuários pode sensibilizá-los para desejar o mesmo. O incentivo, elemento que envolve a atuação dos profissionais como um todo, está associado à percepção de que houve possibilidade de transformação na vida dos educadores e educadoras, portanto há possibilidade para as crianças e adolescentes. Não se trata de criar expectativas irreais ou gerar falsas esperanças nos mesmos, mas dar possibilidades para o sonho e a incompletude que transforma-se em curiosidade, mobilização e/ou engajamento.

Ao longo da discussão, a narrativa dos educadores e educadoras sociais reforçou a dimensão emocional das aprendizagens que foram construídas a partir da *experiência*, sendo estas facilitadoras do processo intersubjetivo vivenciado por estes em sua atuação, ou seja, o que “sobrou” da *experiência* não apenas os ensinou algo de si mesmos e do mundo mas, de certo modo, influenciou a forma como atuam com as crianças e adolescentes no SCFV.

A relação intersubjetiva derivou-se da disponibilidade, sobretudo, afetiva dos sujeitos educadores, que demonstra-se ética para com o coletivo do qual fazem parte, pois evoca a participação consciente ou, para utilizar a perspectiva freireana, o engajamento com a realidade vivenciada e construída. Novamente, evidencia-se que a relação entre educadores(as) sociais e cidadãos usuários não restringe-se apenas ao grupo ou ao SCFV, mas atinge uma dimensão social, pois “é consciente consigo mesmo, com o outro, com o mundo real e social. É também o encontro com a cultura criadora e com aquilo que é e poder ser” (MADCHE, 1998, p.101).

O processo de atuação dos educadores e educadoras demonstrou estar associada às necessidades não atendidas dos mesmos, no que refere-se principalmente à escuta por parte dos adultos, o incentivo com os interesses das crianças e adolescentes, a legitimidade das crianças, adolescentes e suas *experiências* de vida, sejam elas relacionadas à vulnerabilidade ou não. Apesar da possibilidade de projeção das próprias expectativas frustradas dos sujeitos em

relação à própria infância e/ou juventude, percebi nas narrativas que há um cuidado em diferenciar os cidadãos usuários da memória dos educadores e educadoras em relação a eles mesmos.

Evidenciou-se que as necessidades não atendidas - manifestadas pelos sujeitos de pesquisa - foram elaboradas como elementos importantes para a atuação com as crianças e adolescentes, os quais, em suas diferenças e semelhanças, possuem a própria história com suas especificidades. A aprendizagem pela *experiência*, portanto, também envolve o princípio de alteridade (LARROSA, 2011a) que permite ao outro permanecer outro, não curvando-se a mim por necessidade de aprovação ou pertencimento.

Notou-se que este princípio de alteridade possui relação com o empoderamento vivenciado após as *experiências* de ruptura, as quais de algum modo, solicitaram aos sujeitos que pudessem assumir sua subjetividade com autonomia, em primeira pessoa, fazendo valer seus próprios desejos ou expectativas. O processo pessoal de empoderamento dos sujeitos educadores estreita a possibilidade de sensibilizar os sujeitos usuários para sua própria transformação e processo de empoderamento.

A *experiência*, “isso que me passa” (LARROSA, 2018), é um processo que se dá em muitas dimensões: subjetiva, pois diz respeito aquele que a vive e dá sentido a ela, intersubjetiva, quando narrada e acolhida pelo outro e também pedagógica, pois a partir dela há uma atribuição de sentido que pode transformar a vida de quem a vivencia, fazendo surgir uma tomada de consciência. A *experiência* como aprendizagem é uma possibilidade que depende, inevitavelmente, do contexto, dos sujeitos e da abertura ao outro, pois deriva-se sobretudo e principalmente da disponibilidade e da exposição do sujeito em relação à vida.

Nesta costura que ensaio como final, busquei tecer uma - provisória - conclusão que desse conta deste fenômeno tão polissêmico e escorregadio que me soa a *experiência*, respondendo ao problema de pesquisa delineado como: Qual a relação entre as experiências de vida e a atuação profissional dos educadores e educadoras sociais nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

A atuação de educadoras(es) sociais está, como podemos compreender ao longo desta dissertação, ligada à formação permanente destes sujeitos, de modo que ambas relacionam-se constantemente. O processo de atuar e tornar-se

educador e educadora social é cotidiano e dá-se em movimentos de reflexão e ação para com os cidadãos usuários. A *experiência* de vida dos sujeitos de pesquisa está imbricada nos mesmos, não sendo um elemento a parte de sua profissionalização, logo, o que foi vivenciado e o sentido atribuído por estes em relação a sua própria trajetória de vida possui estreita relação com sua atuação profissional.

O sentido da *experiência* demonstrou-se como o elemento central da aprendizagem vivenciada pelos sujeitos de pesquisa, pois foi a partir dele que estes mobilizaram-se para agir de outro modo, realizando objetivamente a aprendizagem emocional experimentada. Novamente, a narrativa da *experiência* demonstra a sua importância pois estabelece o elo pedagógico intersubjetivo entre os educadores e educadoras sociais com os cidadãos usuários do SCFV. O processo relacional vivenciado por eles pode desencadear transformações pessoais na vida das crianças e adolescentes, que, em última instância, são também uma possibilidade de transformação social e cultural.

A relação entre as experiências de vida com a atuação e formação profissional de educadoras(es) sociais está associada a não fragmentação dos sujeitos em relação ao trabalho e vida pessoal, compreendo-os como seres complexos, integrais e incompletos, passíveis e expostos à *experiências* singulares que geram sentidos fundamentais na constituição subjetiva de cada educador e educadora social. Os sentidos atribuídos por eles, para suas experiências, estabelecem elos relacionais que facilitam a convivência e o cotidiano profissional, pois derivam-se de uma abertura essencial à vida enquanto contexto imprevisível e ao outro como alteridade.

A *experiência* proporciona ao sujeito uma saída de sua posição ativa (LARROSA, 2018) para vivenciar um sentido inaugural acerca de si mesmo, do outro e da vida que deriva-se do experienciado. A posição passiva e passional do sujeito (LARROSA, 2018) é também uma condição fundamental para estabelecer relações intersubjetivas cuja valorização da narrativa do outro é uma premissa. Relaciono, portanto, o sujeito da *experiência* com o sujeito educador social, este que vivencia um processo pedagógico intersubjetivo que forma, deforma e transforma todos os envolvidos em uma *experiência* de educação e formação permanente.

O processo de construção da presente dissertação de mestrado foi uma *experiência*. Senti-me, em vários momentos, atravessada pela pesquisa, pelas

palavras dos autores e autoras, pela narrativa potente das educadoras e educadores sociais, além de ter vivenciado uma aprendizagem profunda acerca do tema pesquisado e sobretudo, sobre mim mesma. Seria uma contradição inconcebível para mim que um possível resultado desta pesquisa não fosse esse: conhecer e seguir me apaixonando pelo tema da *experiência*. Temas complementares foram ganhando espaço em minha trajetória acadêmica como a formação permanente e intersubjetividade, para ser sucinta, nesta despedida.

A perspectiva da intersubjetividade estabeleceu o elo entre eu e os sujeitos entrevistados para a pesquisa, na medida em que o processo formativo desencadeado pela pesquisa foi e está sendo artesanal, passando por quem eu sou. A trajetória de tornar-se pesquisadora demonstrou-se semelhante à perspectiva lançada ao processo de formação permanente sob a qual os educadores e educadoras sociais estão vivenciando, na medida em que considera as relações, o contexto, a realidade social e as *experiências* de vida vivenciadas por mim, além da evidente aprendizagem e transformação que o processo de pesquisa desencadeia. A minha identidade enquanto pesquisadora, a escolha do método, a adoção ou a identificação de pressupostos epistemológicos e o próprio objeto de pesquisa estão intimamente ligados a uma observação ativa do meu cotidiano e que é atravessada por ele (STECANELLA, 2012). Ao conceber meu processo formativo como uma possibilidade de rememoração de minhas próprias *experiências* com educação social, construí a dissertação tentando fazer jus a narrativa de meus colegas, dialogando com autoras e autores. O resultado está exposto - literal e metaforicamente - nas palavras aqui entregues, pois desta maneira honrei minha vontade de pesquisa, a qual consistia e consiste em entregar algo de mim que pudesse ser mais do que eu, de modo a contribuir para esta área tão bonita e ao mesmo tempo tão resistente, a educação.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 17, p. 59-77, nov./abr. 2012.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 08-15, nov. 2007.

ARAÚJO, Joselaine de; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 73-78, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, Ana Karina Silva; PEREIRA, Maria Aldeci. O luto na clínica psicológica: um olhar fenomenológico. **Clínica & Cultura**, São Cristóvão, v. 2, n. 2, p. 54-67, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicólogo Informação**, São Paulo, v. 13, n. 13, jan./dez. 2009.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; MERCÊS, Ronielson Santos das; LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire: incursões epistemológicas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 12-35, jan./abr. 2020.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 2.676/2019**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1752495. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MMFDH; SNDCA; CONANDA, 2021.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Assistência Social: um direito de todos**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_suasdireitos002_semmarcascorte.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS; SNAS, 2014.

BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. **Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura**. Revista de Educação do Vale do Arinos, Mato Grosso, v. 2, n. 3, p. 23-39, dez. 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DIAS, Santiago Pavani. **Educadoras e educadores sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

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

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Lisboa: Arcadia, 1952.

EMICIDA. **É tudo pra ontem**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança**. 2014. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/outros_tempos_espacos_marcosfe.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. Corpo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Estrutura da FAS**. Disponível em: <https://fas.caxias.rs.gov.br/index.php/estrutura-da-fas/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-245, 2005.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 357-363, 2005.

GOMES, Vitor. Um diálogo fenomenológico com a educação social: experiências de um educador. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 20, n. 2, p. 127-137, jul./dez. 2013.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Thiago; MARTINS, Sheila; SOUZA, Rafael de. metodologias minúsculas: pensar/sentir a pesquisa como experiência. [S.l]: Ayvu Editora, 2020. [Live] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6GKLqry09yw&t=610s> Acesso em: 12 de agosto de 2021.

HONDA, Helio. O conceito freudiano de pulsão (*trieb*) e algumas de suas implicações epistemológicas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 405-422, Maio/Ago. 2011.

HÖRLLE, Mariana. **As lacunas de Órion**: escritos com a experiência na educação social. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011a.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva da Paulo Freire**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2017.

LEMOS, Marlise Silva. **Educador Social**: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 530-547, set./dez. 2018.

MÄDCHE, Flávia C. **Abrindo perspectivas**: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire. Porto Alegre: DaCasa, 1998.

MAIS de 12 mil famílias vivem na pobreza e extrema pobreza em Caxias do Sul. **O Pioneiro**. Caxias do Sul, Out. 2021

MARTINS, Ana Paula. **A formação de educadores sociais que trabalham com a educação não formal**: a percepção de dois profissionais. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MIRA, Levi Nauter de Mira. **As educações na política de Assistência Social**: um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. 2020. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2020.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos da Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, n. 1, p. 23-58, 2014.

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Percepções dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PÉREZ, Valentín Martínez-Otero. Pedagogía social y educación social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-22, jan./mar. 2021.

RENDÓN, Juan Camilo Méndez. Paulo Freire y la concepción de sujeto: consideraciones etimológicas, ontológicas y dialécticas. **Paulo Freire - Revista de Pedagogia Crítica**, Colombia, v. 25, p. 104-125, jun. 2021.

ROCHA, Juliana dos Santos. **A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida**. 2020. 229 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ROCHA, Juliana dos Santos; ROZEK, Marlene. A potência e a complexidade de um fazer dialógico: desafios da formação e da atuação de educadoras(es)sociais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2411-2428, nov. 2020.

ROCHA, Juliana dos Santos; ROZEK, Marlene; SERRANO, Francisco José Del Pozo. O caminho se faz caminhando: histórias de vida e de aprendizagem na constituição pessoal e profissional do(a) Educador(a) Social. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-17, jul./set. 2021.

RODRÍGUEZ, Luis Fernando. **Educação popular, intersubjetividade e espiritualidade**: uma relação de memória sobre as contribuições do conceito de comunicação na obra pedagógica de paulo freire. *Pensamiento Palabra y Obra*, Colombia, v. 21, p. 142-151, jan. 2019.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSSI, Roberto. **A experiência e as práticas educativas dos educadores de Fé e Alegria de Cuiabá**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez. 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Práticas, existência e conhecimento: breves considerações acerca do estatuto da Filosofia da Educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2008

SOUZA, Elizeli Faustinani de; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A formação do Educador Social sob a perspectiva da Educação Integral. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p. 92-110, Jan./Abr. 2017.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 251-269, p. 2019.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos em Educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUY, Ana. **A gente mira no amor e acerta na solidão**. São Paulo: Paidós, 2022.

WU, Roberto. A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 169-198, jan./dez. 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. Sobre saberes e fazeres de educadores sociais. **Revista Iberoamericana de Educação**, Araraquara, v. 3, n. 56, p. 1-9, Out. 2011.