

# LUTA CONTRA A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: SIGNIFICAÇÕES DE EDUCADORES SOCIAIS ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA

## STRUGGLING AGAINST THE NATURALIZATION OF SOCIAL UNEQUALITIES: MEANINGS OF SOCIAL EDUCATORS ABOUT THEIR EDUCATIONAL PRACTICE

## LUCHA CONTRA LA NATURALIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES: OPINIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Carvalho, Soraia Duarte Oliveira; Teixeira, Cristiane de Sousa Moura

Soraia Duarte Oliveira Carvalho

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí, Brasil

ISSN: 1518-0743

ISSN-e: 2526-8449

Periodicidade: Trimestral

vol. 27, núm. 1, 2023

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Recepção: 12 Novembro 2022

Aprovação: 01 Março 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184130002/>

EDUFPI



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

**Resumo:** O estudo em tela objetiva analisar o sentido da Educação Integral expresso a partir dos tempos necessários às práticas dos docentes do PROEITI (Programa de Educação Integral em Tempo Integral) de duas escolas públicas do DF (Distrito Federal). A metodologia, de natureza qualitativa, toma como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD) delineando categorias, no ensejo de encontrar vestígios de emancipação da prática pedagógica. A pesquisa pauta-se pela Análise de Discurso Crítica para o tratamento dos dados. As conclusões apontam que os 8 Tempos (TE) das práticas necessárias ao docente do PROEITI desenha o que seja a totalidade do trabalho no exercício da formação integral do sujeito que está em uma escola de Educação Integral. Deste modo, quando há um planejamento humanizado, uma ação docente política, é possível haver formação emancipadora nas práticas docentes do PROEITI.

**Palavras-chave:** Educação Integral *versus* PROEITI, Práticas docentes., Emancipação., Tempos das práticas.

**Abstract:** The study on screen aims to analyze the meaning of Integral Education expressed from the necessary times the practices of teachers of PROEITI (Program of Integral Education in Full Time) of two public schools in DF (Distrito Federal). The methodology, of a qualitative nature, takes as a method Dialectical Historical Materialism (MHD) outlining categories, in the opportunity to find traces of emancipation from pedagogical practice. The research is guided by Critical Discourse Analysis for the treatment of data. The conclusions point out that the 8 Tempos (TE) of the necessary practices for the PROEITI teacher draws what the totality of the work

in the exercise of the integral formation of the subject that is in an Integral Education school. In this way, when there is a humanized planning, a political teaching action, it is possible to have emancipatory training in the teaching practices of PROEITI.

**Keywords:** Integral education *versus* PROEITI, Teaching practices, Emancipation, Practice times.

**Resumen:** El estudio en pantalla tiene como objetivo analizar el significado de Educación Integral expresado desde los tiempos necesarios las prácticas de los docentes de PROEITI (Programa de Educación Integral a Tiempo Completo) de dos escuelas públicas en el DF (Distrito Federal). La metodología, de naturaleza cualitativa, toma el materialismo dialéctico (MHD) como un método que describe las categorías, en la oportunidad de encontrar rastros de emancipación de la práctica pedagógica. La investigación se guía por el análisis crítico del discurso para el tratamiento de datos. Las conclusiones señalan que los 8 'Tempos (TE) de las prácticas necesarias para el docente PROEITI dibujan lo que es la totalidad del trabajo en el ejercicio de la formación integral del sujeto que se encuentra en una escuela de Educación Integral. De esta forma, cuando hay una planificación humanizada, una acción docente política, es posible tener una formación emancipatoria en las prácticas docentes del PROEITI.

**Palabras clave:** Educación integral versus PROEITI, Prácticas docentes, Emancipación, Tiempos de práctica.

## INTRODUÇÃO: O CAMINHO PARA CHEGAR A “ALGUM LUGAR”

De forma mais geral, precisamos definir por um rumo a ser seguido, ou melhor, um caminho que contribua para compreender a realidade, e a própria constituição de ser humano. Entendemos que quando não sabemos o que queremos, qualquer caminho serve, muito embora nossas escolhas gerem consequências e é nesse movimento de perseguir um caminho que apresentamos aqui um pouco do que nos levou a pesquisar sobre a Pedagogia Social-Educação Social. O presente artigo é, pois, parte integrante de nosso estudo de mestrado em Educação e tem sua raiz na necessidade de investigar que mediações da prática educativa dos educadores sociais contribuem para a formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Entendemos, como afirma Mészáros (2008), a necessidade de, na sociedade do capital na qual fluem e travam lutas progressivamente para a sua manutenção, não somente do controle do trabalho estruturalmente subordinado, mas igualmente no que tange à dimensão do controle da educação, dada as funções controladoras do sistema que impõe uma relação ideológica de subordinação e dominação estrutural, um pensar sobre as práticas educativas de contrainternalização. Assinala, nessa ordem, um olhar qualitativamente diferente sobre a educação enquanto alternativas de contraposição aos antagonismos estruturais do sistema do capital.

A sociedade capitalista produz suscetivamente um contingente de pessoas excluídas e sem acesso a diversos bens sociais e que, por esta razão precisam de atendimento social, seja por meio das instituições do Estado, seja por meio das iniciativas de organismos não governamentais. Portanto, refletindo sobre essa realidade e, considerando que educadores sociais realizam determinada prática educativa voltada para pessoas, sobretudo, crianças e adolescentes em situação de pobreza, questionamos: as práticas da Educação Social na Educação Não Escolar (ENE) podem ser possibilidades de confrontar essa realidade posta pelo mundo do capital

num ambiente específico para um, também, público específico? Como os educadores sociais significam a prática educativa que realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza? Mediados por tais questionamentos, definimos como objetivo desse texto: apresentar parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado em Educação acerca das significações que o educador social vem desenvolvendo sobre a prática educativa que realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza.

As nossas ideias se fundamentam em alguns pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, entre os quais destacamos: o ser humano é um ser histórico-social; a realidade consiste numa totalidade concreta; ser humano e realidade estão em relação dialética constituindo-se mutuamente. Além desses pressupostos, também nos guiamos pela Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo, no que diz respeito às categorias “significado” e “sentido” e, por fim, também nos orientamos pela concepção de educação fundada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é compreendida como o ato de produzir, em cada ser humano, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto da humanidade, de forma direta e intencional.

No que concerne a cerca da pesquisa empírica, esclarecemos, inicialmente, que esta foi cadastrada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, seguindo todos os protocolos exigidos pelo comitê, tendo sido aprovada. Utilizamos como procedimentos para a produção de dados, a entrevista com o objetivo de produzir narrativas de experiências, sob a perspectiva do entrevistado, permitindo que estes discorram sobre como realizam e como significam a sua prática. Os dados apreendidos foram analisados mediante a proposta analítica denominada “Núcleos de Significação” e nos permitiu apreender as significações produzidas pelos educadores sociais, os quais foram aglutinados em 2 núcleos de Significação: núcleo 1 – “São narrativas que não podem ser apagadas”: o socioafetivo-educacional mediando a atuação dos Educadores Sociais; núcleo 2 – “Quais as portas que estão abertas?”: realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista.

Perante o exposto, consideramos ser relevante este estudo em razão de que a Pedagogia Social-Educação Social oferece contributos da Prática Educativa na ENE para a Formação Humana, enquanto emergências de uma sociedade que carece de movimentos no sentido de possibilitar a transformação desse humano e, com isso, a transformação desse mundo humano com justiça social. Trazer a atividade desses educadores para a discussão acadêmica é também oferecer possibilidades de repercutir na sociedade e, na academia, a prática educativa desses educadores e a relevância de sua atividade junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza.

As ideias estão organizadas da seguinte forma: apresentamos, primeiramente, os subsídios e embasamento teórico que fundamentam nossa compreensão sobre o fenômeno. Explicamos, no segundo momento, os procedimentos realizados para produzir e analisar os dados da nossa pesquisa científica. Sistematizamos, no terceiro movimento, nossa compreensão acerca do nosso objeto de estudo e desvelamos as significações produzidas na busca pela totalidade sobre a realidade investigada e, para finalizar, os apontamentos finais. Convidamos o leitor para acompanhar por esse “caminho” que percorremos com vistas a chegar a “algum lugar” – ao encontro dos objetivos aqui propostos.

## EDUCAÇÃO SOCIAL-PEDAGOGIA SOCIAL: ESCLARECENDO CONCEITOS

A Pedagogia Social é uma especialidade dentro do campo da educação; ou se preferirmos, uma das ciências da educação. Como afirma Romans; Petrus; Trilla (2003, p. 16), é uma disciplina pedagógica que pertence à ordem do conhecimento, do discurso. Trata-se de “um conjunto de saberes sejam teóricos, técnicos, experienciais... descritivos ou normativos...”, saberes que se preocupam com um determinado objeto, o que denominamos de educação social. A Educação Social, por sua vez, pertence a essa “ordem das práticas, processos, fenômenos...”, pertence à ordem da ‘realidade educativa’. Ao afirmarmos nossa opção por uma teoria do conhecimento, permitimo-nos um olhar dialético que nos oferece a possibilidade de compreender

a interligação, sem a qual o conceito de Pedagogia Social e Educação Social não passariam de abstrações, conceitos ociosos. Assim, é sobre essa parcela do “universo educativo” que nos referimos – o “social” sem o qual “qualquer educação seria ‘educação social’, e a pedagogia social seria toda a pedagogia e todas as Ciências da Educação” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 16). É, pois, com essa compreensão que buscamos afirmar essa unidade dialética Pedagogia Social-Educação Social.

Ao compreender que, para as pessoas em situação de pobreza, a educação deve atender aos seus desejos, aspirações e necessidades, evidenciamos que numa sociedade que prima pela desumanização dos seres humanos, faz-se necessário um processo de educação que possibilite pensar, refletir e conscientizar para contribuir com a construção de seres humanizados, conhecedores de sua condição de desumanização e partirem para a busca de sua humanização que lhe fora expropriada. Saviani (2013, p. 26) esclarece que uma pedagogia que pensa o movimento da história de forma crítica entende:

a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa.

O alerta para uma prática educativa voltada para um pensar crítico e/ou consciente pensa em termos mais amplos da educação e atenta para a Pedagogia Social-Educação Social como esse par dialético que atenda à necessidade das crianças e adolescentes para se transformarem em pessoas conscientes de si e para si, bem como do seu papel no mundo, entendendo que isso não é algo dado, pronto e acabado, mas uma construção conjunta entre educadores-educandos na busca pela formação da consciência revolucionária.

Assim pensando, a Pedagogia Social-Educação Social implica desenvolver nas crianças e adolescentes um pensar sobre a sua condição na realidade social na qual encontram inseridos e na possibilidade de eliminar aspectos da ideologia dominante e das práticas da burguesia neoliberal que tanto afetam a transformação das relações de produção, bem como a condição de uma consciência coletiva. São, pois, tarefas do meio social como aponta Vigotski (1983, p. 133):

Diferente da maturação dos instintos e das inclinações inatas, a força desencadeante do processo, que põe em marcha os mecanismos de maturação do comportamento e os faz avançar em desenvolvimento, não está dentro do adolescente, mas fora dele. Neste sentido, as tarefas que o meio social impõe ao adolescente relacionadas com seu ingresso no mundo cultural, profissional e social dos adultos, constituem na realidade um elemento funcional extremamente importante, que manifesta uma vez mais o condicionamento mútuo, a unidade orgânica e a coesão interna dos aspectos de conteúdo e forma no desenvolvimento do pensamento.

A importância e a qualidade das relações sociais impactam de forma decisiva no desenvolvimento do pensamento e da consciência do educando elevando e aperfeiçoando seu nível educacional e cultural. Assim, o papel do Educador Social na criação e organização da prática educativa, que é comprometida com o trabalho verdadeiramente social, eleva a capacidade das funções elementares em funções superiores de conduta.

A compreensão fundamental para os educadores, segundo Vigotski, são os elementos da própria cultura que reelaboram em profundidade o que antes era de composição natural da conduta, possibilitando uma nova orientação a todo o curso do desenvolvimento. Nessa perspectiva de conhecer mais profundamente Pedagogia Social-Educação Social, é que nos encaminhamos para definir como pretendemos apreender essa realidade social que se apresenta ainda em construção enquanto realidades e possibilidades de desenvolvimento de uma prática educativa que promova a formação humana de crianças e adolescentes em situação de pobreza.

## O DISSIPAR DE NUVENS: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA PARA A APREENSÃO DA REALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES SOCIAIS

A questão que nos é cara para subsidiar nosso estudo e compreensão do nosso objeto, que consiste na prática educativa dos educadores sociais junto a crianças e adolescentes em situação de pobreza, é a compreensão de ser humano que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, segundo a qual considera como ser histórico-social, conforme indica Schaff (1967, p.65),

O homem, além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas de evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou outra das classes da mesma sociedade.

As palavras do autor nos orientam a compreender que o ser humano não se constitui somente à base da evolução biológica, mas num processo dialético sob a tríade natureza-social-práxis, o que nos permite olhar mais amplo para a concepção de ser humano. Marx e Engels (2007, p. 87) aprofundam a compreensão acerca da nossa humanidade quando destaca que o que nos distingue dos demais animais é o fato de produzirmos os meios de nossa sobrevivência, ou seja, o ser humano é produtor da própria vida, assim expressa os autores:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Essa forma de compreender a nossa condição humana nos permite refletir acerca dos educadores sociais como sujeitos reais que realizam uma atividade em determinada realidade também histórica e social. Nesse sentido, entendemos que tanto os educadores sociais, como a atividade que eles realizam junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza, possuem processualidade histórica. Mas, ressaltamos que a história, não é apenas uma associação de fatos e ideias e, sim, como apontadas por Vigotski e afirmadas por Pino (2000), apresenta um caráter dual e complementar – o genérico e o restrito – que vai incidir nas lentes que nos vão servir para a análise do nosso estudo.

Buscaremos aqui discutir sob as lentes da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida a partir de Vigotski, a natureza social da aprendizagem, ou melhor, compreender que é por meio das interações sociais que os seres humanos se desenvolvem enquanto seres humanos concretos. Apropriamo-nos de condições para conhecer os nexos causais para a constituição da subjetividade dos educadores sociais, que no âmbito do desenvolvimento de sua prática educativa voltadas para crianças e adolescente em situação de pobreza, são seres ativos, vivos, que sentem, pensam e agem em meio a relações dialéticas que mantêm na realidade objetiva. São as ideias trazidas por Vigotski (1996) de que “[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” (p. 285) e mais ainda que “[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289) que nos permite compreender que esse movimento não se dá de modo direto e, sim, mediado por particularidades que explicitem as múltiplas determinações que constituem os fenômenos.

O método criado por Marx e Engels e aplicado à Psicologia possibilita olhar sobre o nosso objeto de estudo no sentido de contribuir com modos de superar a visão ilusória posta a nós pesquisadores pela lógica formal, de dicotomizar, fragmentar e alienar nossa consciência para uma visão de realidade, de conhecimento e de explicação dessa realidade concreta.

Outro aspecto que devemos destacar, diz respeito à concepção de formação da consciência humana, tendo em suas referências teóricas a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que vai ao encontro da qualidade do ensino como uma premissa para a formação omnilateral dos indivíduos e, nesse âmbito, a potencialidade da escola nesse processo como aliada para a transformação social, como esclarece

Martins (2016). Nesse aspecto de formação da consciência humana, é necessário compreender a natureza da educação e especificidade da educação. O trabalho educativo, aponta Saviani (2011, p. 13):

[..] é um ato de produzir, direta ou indiretamente, e cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo.

ai atentar Saviani (2011, p. 13) que esses dois aspectos colaboram sobremaneira para a ação pedagógica, o primeiro – “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados” – é um convite à compreensão de “clássico”, constitui como um critério para a escolha dos conteúdos a serem utilizados na atividade educativa. Aqui se deve entender o clássico não como tradicional, ou moderno ou ainda atual, “clássico é tudo que firmou como fundamental, como essencial”. O segundo – “a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” – consiste na organização dos elementos por meio dos quais, de forma progressiva, cada ser social “realize a humanidade produzida historicamente”.

No caminho que nos propomos trilhar, consideramos uma compreensão de educação em seu papel fundamental, é aquela que possibilita um arcabouço teórico que dará direção ao trabalho pedagógico para a população em situação de pobreza. Esse caminho nos movimenta na direção de uma pedagogia crítica e revolucionária que visa, como salientado acima, na apropriação das camadas em situação de pobreza das ferramentas indispensáveis à luta social.

## Procedimentos metodológicos da pesquisa

Nesta subseção, propomo-nos descrever as escolhas que fizemos para o desenvolvimento da pesquisa empírica. Iniciamos esclarecendo que a pesquisa foi realizada atendendo a todas as exigências postas pelas Resoluções CNS n° 446/2012 e CNS n° 510/16, portanto, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Os participantes da pesquisa são dois educadores sociais que exercem sua atividade em determinada Associação que oferece o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV (crianças e adolescentes) em Centros de Convivência, e que foi escolhida por entendermos que tal associação não se trata apenas do lócus de desenvolvimento da nossa atividade de estudo, mas também por ser espaço/tempo na qual já são desenvolvidas atividades em comunidades vulneráveis, bem como trabalho voltado para a área da educação social, direcionando suas atividades para grupos de crianças e adolescentes da comunidade circunvizinha e, na qual, são produzidas significações próprias acerca das muitas questões que constituem nosso estudo.

Atualmente, a associação atende um público de 25 a 30 crianças e adolescentes entre segunda e quinta-feira. A rotina de atividades envolve acolhida, oração, mensagens reflexivas, momentos de aprofundamento da escrita, dança e esporte. É parte da proposta encontros com a família em momentos de interação com as crianças e adolescentes. O perfil das crianças e adolescentes são, prioritariamente, beneficiários de programas sociais, morar na região, serem estudantes de escola pública, quando este último não acontece, o investimento para retornar à escola é uma prioridade.

Os dois educadores sociais, que aceitaram participar desse estudo, escolheram seus nomes fictícios visando preservar suas identidades, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isso, foram lhes apresentados as principais personagens da obra literária de Charles Lutwidge Dodgson, “Alice no país das maravilhas”. Tivemos o cuidado de levar para o encontro as principais características e simbologias que compõem esses enigmáticos personagens, deixando para os participantes escolherem. Citemos o Gato de Cheshire – sorriso inesquecível, observador. Embora enigmático, é uma espécie de guia local que não teme a Rainha de Copas, ele descreve a realidade daquele País das Maravilhas como um local governado pela loucura,

que acaba contagiando seus habitantes e, Coelho Branco – vive correndo de um lado para o outro, sempre preocupado com seus compromissos, que simboliza a busca pelo conhecimento. Assim, os participantes são identificados aqui como: Gato Cheshire e Coelho Branco.

Gato Cheshire - Faixa etária: 35 a 40 anos; Experiência na Pedagogia Social-Educação Social: dezessete anos; Forma de acesso à profissão: através de um trabalho realizado na comunidade com esporte e recreação; Formação inicial: Educação Física. Atua em oficina de esportes.

Coelho Branco - Faixa etária: 25 a 30 anos; Experiência na Pedagogia Social-Educação Social: sete anos; Forma de acesso à profissão: educanda em uma das oficinas ministradas na instituição em análise e foi convidada a integrar a equipe como educadora; Formação inicial: Letras Português. Atua em oficina de leitura e produção de textos.

## Processo de produção e análise de dados

Para a realização da pesquisa empírica, utilizamos instrumentos para produzir e analisar os dados. No processo de produzir dados, fizemos uso da entrevista e de encontros reflexivos. A entrevista como um instrumento de investigação científica é, fundamentalmente, uma situação de interação humana, a qual precisa ser compreendida, não apenas como um encontro entre duas pessoas na busca por informações sobre um determinado assunto, mas um espaço de relações e contradições, considerando que é um espaço de diálogo entre pesquisador e participante em que se pretende criar situações de confiabilidade mútua (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2018). É um instrumento rico que nos ajuda a acessar os processos psíquicos do ser humano, em particular, acessar as zonas de sentido e significados, aspectos que nos interessam em particular no âmbito de nosso estudo.

Além da entrevista, realizamos três encontros reflexivos com as educadoras sociais participantes deste estudo. Estamos chamando de encontro reflexivo uma modalidade de entrevista em que o pesquisador organiza um diálogo com o participante da pesquisa de modo a provocar reflexão acerca de determinada temática. No caso de nosso estudo, reflexão sobre a prática educativa que os educadores sociais desenvolvem junto às crianças e adolescentes em situação de pobreza. Mas explicamos que a reflexão se dá por “meio de afecção mais forte, que provoque contradição” e, contribuir para a possibilidade de um desenvolvimento da ação educativa (TEIXEIRA, 2012, p. 5).

Com os dados produzidos, passamos a transcrever e organizar o material para análise. Para isso, utilizamos o procedimento denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 60), uma vez que neste procedimento o real não se resume a sua aparência” e, assim possibilita que o pesquisador alcance a essência, entendida aqui como as zonas de sentido desenvolvidas pelas educadoras sociais participantes da pesquisa. O procedimento se constitui de três movimentos, a saber leitura do material com seleção dos pré-indicadores, articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por fim, aglutinação dos indicadores em núcleos de significação.

O uso de tal procedimento nos oferece a possibilidade de transpor a barreira da mera descrição, pois que a apreensão das significações não “se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307). Vale evidenciar que o termo “significação” está sendo compreendida neste artigo como expressão da articulação dialética entre sentidos-significados. Revela, pois, que indivíduo-sociedade, pensamento-linguagem, afeto-cognição “constituem relações que se configuram como unitárias”, portanto, dialéticas (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

A articulação dos pré-indicadores em indicadores e a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação, segue os critérios de complementariedade, similaridade e contraposição. Desse processo, resultou dois núcleos de significação, assim denominados: o primeiro, “São narrativas que não podem ser apagadas”: o socioafetivo-educacional mediando a atuação dos educadores sociais; o segundo, “Quais as portas que estão

abertas?": Realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista. A seguir apresentamos os resultados do estudo com base no segundo núcleo de significação.

## **“QUAIS AS PORTAS QUE ESTÃO ABERTAS?": REALIDADE E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES SOCIAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Para discussão neste artigo, deter-nos-emos na discussão do segundo núcleo de significação, o qual está constituído de quatro indicadores. Os indicadores que constituem esse núcleo evidenciam as significações produzidas por Coelho Branco e Gato Cheshire e mediadas pelas relações que mantêm com o trabalho que realizam. Na interpretação desse núcleo, movimentamo-nos pelas ideias de Rubinstein (1977) que nos ajudam a compreender os aspectos psicológicos do trabalho na Educação Social-Pedagogia Social e Vigotski (2009) no que tange as categorias Sentido-significado, mediação e historicidade.

O primeiro indicador, nomeado de “Realidade da sociedade capitalista produtora da desigualdade e da falta de oportunidade para os jovens em situação de pobreza”, evidencia como os educadores sociais compreendem as desigualdades da sociedade que tem como objetivo a maximização do lucro aos donos dos meios de produção, e, com isso, tudo que se pretende desenvolver são limitadas pelas questões financeiras, é a realidade de uma sociedade que ignora as necessidades humanas. Passemos para as narrativas dos educadores sociais:

É porque falando essa questão de pobreza, né? Então, assim, a gente esbarra com histórias de meninos que não tem todas as refeições, por exemplo. Meninos que enfim, que têm mesmo assim... são privados, né? Não sei nem diz[er]... acho que não, essa palavra é até pequena pra dar a dimensão da coisa. Então, como você trabalha a motivação, né? o estímulo nesses meninos com todas essas questões, né? Como é que a gente faz isso? Então aí, por... por isso é a importância do [...] da questão do motivar, que a gente precisa que eles tenham essa... essa... esse resquiciozinho de motivação, o mínimo que seja pra que a gente possa, talvez, tentar agigantar ela um pouco mais, né? Assim, pra poder... eles prosseguirem com caminhada difícil que é hoje em dia. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022).

Coelho Branco destaca as vivências de marginalização das crianças e adolescentes da comunidade. Para ela, é fundamental motivar essas crianças e adolescentes para que eles não desistam de prosseguir na vida, mesmo entendendo que a realidade deles é de privação e pobreza. Tonet (2005, p. 69) assevera que as relações de produção, sob a sua forma capitalista, geram, sempre e de forma complexa e contraditória, a desigualdade social. É, pois, o interesse privado que vai orientar toda a atividade social e, nesses termos, essa sociedade é composta por pessoas competitivas, “opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos e não como companheiros”. Nesse movimento de mediação que permite, pela negação dessa realidade imediata de marginalização, que educadores sociais busquem superar essas condições que negam as necessidades humanas mais básicas. É, com efeito, nesse campo de atuação que os educadores sociais se afligem, porque conhecem essa realidade.

Coelho Branco, em sua narrativa, compreende que há a necessidade de um olhar mais específico ante as questões-problemas trazidas por crianças e adolescentes, uma vez que carregam em si as demandas objetivas de uma realidade mediada por relações sociais que expropriam. A possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela mediação da outra é de fundamental importância na teoria de Vigotski, é o que marca, em primeiro lugar esse processo, essa capacidade que o ser humano possui de se desenvolver, sair de um estado para outro mais avançado com a colaboração do outro.

Os educadores sociais significam a necessidade de intervenção bem-sucedida, contudo, angustiam-se com as barreiras postas pela sociedade capitalista. É, pois, em razão de considerarmos essa relação contraditória que podemos afirmar os aspectos inerentes a esse processo, o primeiro diz respeito à contribuição no desenvolvimento das capacidades humanas, o segundo, que embora contribua, também “dificulta e, muitas vezes, perverte o desenvolvimento do homem como totalidade” (TONET, 2005, p. 65).

O relato de Coelho Branco ilumina nossa análise, ao demonstrar essa relação Realidade-Possibilidade no Centro de Convivência. Em princípio, afirma que os educandos encontram, nos espaços da Associação, a possibilidade de escuta e de formação; contudo, embora habilidosos, os espaços de atuação sobre o que aprendem, no âmbito das atividades promovidas na Pedagogia Social-Educação Social, estão fechados para eles. Afirma, pois, em suas narrativas:

Eles têm muita habilidade, né? Eles têm muitas..., mas são habilidades que não são inclusas no... no que é posto para gente na sociedade, né? Porque é tudo muito... eu acho que... o que é colocado para a gente, assim, que a sociedade é muito mecanicista, né? Então, tem... tem umas competências que você tem que atingir porque se você não atingir, você é... não é apto aquilo, né? E o que a gente faz com... com aquelas habilidades que a gente sabe que tem, que ele sabe são boas, mas quando lhe... lhe jogam uma pergunta: "você tem alguma habilidade?", né? Aí você fica sem saber como responder, porque não é... a habilidade que a esperada, exigida. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

É que, a gente tem que... tem esse trabalho aqui, mas precisa ter a... mas eles precisam ter esses espaços pra eles poderem colocar em prática isso que é visto aqui, né? Era nesse ponto que eu queria chegar. Então, assim, é feito esse trabalho com eles e tudo, né? de... de formação, enfim, pedagógico, mas em que espaço... como ele vai poder usar isso, né? nos espaços fora daqui, da... da associação, né? Eh, ele vai ser recebido, ele vai ter a oportunidade pra... pra usar isso? Como é que isso vai acontecer? Porque tem de acontecer para que haja, assim... mas a gente volta, também na questão do... do... social, da sociedade, assim... da questão do... do poder, né? [...] Então, porque que esse... esse... esse... esses meios são negados para eles? Acho que a gente tem que começar a se perguntar o porquê que são negados? Não deveriam, né? Se é um direito dele porque que é negado. [indignação][...] pelo menos, assim, na minha cabeça, porque a gente tem que se questionar de fato. A gente não pode naturalizar, né? certas como... certas situações, porque quando a gente naturaliza... a gente vai... vai seguindo, né? Então, para que mude, tem transformações a gente tem que pensar que aquilo não é o natural. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022).

Coelho Branco entende que essa relação contraditória, que nega o desenvolvimento do ser humano (realidade), não é uma relação natural, mas uma relação que é construída e que não admite pensar os educandos para além daquilo que a sociedade mecanicista exige, uma vez que para a sociedade capitalista as atividades suscitadas ao mercado são aquelas voltadas para este fim, isto é, o próprio trabalho (possibilidade). O motivo que orienta o trabalho de Coelho Branco é o desejo de que eles possam ter espaços de escuta e fortalecimento, espaços que possibilitem objetivar caminhos que a realidade impele para os educandos e que educadores teimam em lutar contra.

Para Rubinstein (1977), a realidade objetiva, as coisas e objetos são criações do ser humano, e essas criações tornam-se finalidades da atividade humana mediadas pelas motivações para sua ação. Contudo, as vivências dos seres humanos convertem-se em motivos para sua atividade pela relação com o fim a que se propõe. Apreendemos, portanto, que Coelho Branco, ao questionar as condições sociais, ou melhor, as condições desumanas a que são submetidos crianças e adolescentes, educandos atendidos na Associação, a faz questionar essa realidade objetiva, esses meios e oportunidades que lhes são negadas. Vale ressaltar que, o imediato é o agora, natural; e o cotidiano, contudo, já foi mediato, uma vez que passa pelo pensamento, pela subjetivação humana e elaboração.

O segundo indicador, denominado de "A luta e as dificuldades da prática educativa em "direcionar o caminho" da formação de crianças e adolescente em situação de pobreza", versa sobre as significações que os educadores sociais constituem sobre luta e as dificuldades em direcionar os caminhos para os educandos na realidade de sua prática educativa. Considerando a incompletude do ser humano e a necessidade de responder as questões que emergem no seu processo de trabalho, os educadores sociais, na produção de sua subjetividade social, expressam seu desejo de melhorar a luta contra a desinformação, que por interesses contraditórios, acabam por confundir educadores e educandos. Aspectos que podemos observar quando eles afirmam que:

A gente luta com várias informações conectadas na realidade mesmo, ou por achismo, ou por interesse, por isso, por aquilo outro que acaba confundindo até a nossa cabeça e a cabeça do...do adolescente ali, né? A gente ser bastante coerente na nossa, no nosso poder de fala mesmo, né? direcionar o caminho, né? colocar sempre a igualdade, né? Esse... esse caminho que eu acho que a gente consegue almejar aquilo que a gente coloca pra eles. (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022).

Ou seja, os educadores sociais, no âmbito do desenvolvimento de suas atividades, apreendem a necessidade de aperfeiçoamento, ou melhor, de se capacitarem para qualificar o trabalho que desenvolvem junto às crianças e adolescentes na associação. A consciência da necessidade de “lutar” contra o “achismo”, expressa nas palavras de Gato Cheshire, nos encaminha ao encontro de elementos presentes nas obras de Marx, que trazem ao estudo a possibilidade de compreender a consciência humana como um fenômeno humano objetivado pelas relações humanas como particulares que medeiam a individualidade e as potencialidades elaboradas na história da humanidade.

Contudo, ao nos depararmos com as relações sociais que permeiam a sociedade capitalista, o trabalho social, argumentado por Rubinstein, não se objetiva plenamente ante as relações alienantes decorrentes da fragmentação no processo de produção. Gato Cheshire expressa o sentido de que, ao considerar-se perfeito, é pecar e deixar de autoanalisar, é deixar se confundir pelas várias informações presentes na realidade. Nesse sentido não se distancia das ideias de Kosik (1969, p. 19) quando este afirma que “a práxis utilitária cotidiana cria ‘o pensamento comum’”, e esse pensamento comum é a naturalização das coisas, “é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”. E, sob esse aspecto o movimento, ou melhor, o desenvolvimento e as mudanças não podem acontecer. Gato Cheshire ainda considera a importância de não parar ante as dificuldades. Vejamos sua narrativa:

[...] Então, ele... a gente tenta preparar ele pro... pros desafios que vão... vão surgir, né? Ou positivo, ou negativo, eu acho que encach... eu acho que o entendimento dele vai tá mais, assim, saber lidar com... com a situação, né? A questão da formação, cidadania, tudo isso aqui, mas muitas das vezes ele se deparar com a realidade totalmente distorcida, né? [...] Como é que ele lida com isso, né? Como é que ele vai... se ele não vai ser bem aceito, se ele não vai ter as oportunidades dele no mercado de trabalho? Ou se vai ser rejeitado por isso ou por aquilo outro? Será se se retrair? Será se ele vai ficar incapaz? É nessa questão da formação dele, a gente tá fortalecendo isso, dar esses horizontes pra que ele possa, né? Dar esses horizontes [...] (Gato Cheshire, trecho retirado das transcrições do ER do dia 25.02.2022)

Gato Cheshire, ao significar o seu trabalho, apresenta-nos três indicativos que explicam a formação humana vivenciada por ele em razão de ações que se voltam para a formação com ações que visam preparar esse ser humano para se compreender a realidade de exclusão, numa busca constante de possibilitar novos horizontes.

Ao demonstrar que só se pode falar em formação humana integral, hoje, se for algo que direcione à construção de um modelo de sociedade onde esta seja, de fato possível, Tonet (2000, p. 12), assevera:

[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano.

Assim compreendendo, é relevante afirmar que todo obstáculo a essa apropriação é, pois, um impedimento ao processo de humanização desse ser humano. Diante das contradições da sociedade sob o advento capitalista, resta-nos ressaltar a necessidade de se manter o que é próprio do ser humano – o social. O que interessa nesses termos, é a individualização do humano, “mas uma individualização individualizada, ou seja, centrada no indivíduo”, diz Tonet (2005, p. 65). A produção e reprodução, nessas condições, exigem desses seres humanos determinadas qualidades que os destaquem e os desloquem dos grupos sociais, gestando pessoas desumanizadas. E, portanto, a Pedagogia Social-Educação Social, em seus trabalhadores, cria suas condições para continuar assumindo seu papel ante a comunidade.

No terceiro indicador, denominado “Essas caixas não vão ser fechadas de forma alguma” – a luta contra a naturalização das desigualdades sociais, ao narrarem sobre suas vivências no desenvolvimento do seu trabalho, os educadoras sociais evidenciam as dificuldades da realidade objetiva, as rivalidades entre os jovens, pobreza, necessidades de escuta, de serem vistos, falta de apoio, invisibilidade. Neste indicador, Coelho Branco expressa o movimento de questionarem, de se manterem vivos em suas ações, de resistência mesmo. Relata Coelho Branco:

Porque eh... eu entendo que [pausa] [emoção] porque eles..., eu acho que, com essa experiência, eu como aluna e ter voltado como Educadora, também é uma possibilidade para eles... eles, né? deles enxergarem assim: “bom eu também posso estar ali na frente”, né? Então, assim, eu... aqui eles me reconhecem né? [...]. E o que a gente quer que eles enxerguem isso, que a gente tá aqui para olhar pelo bem, e pro bem deles e... quando eu subi para dá minha [risos] que eu vi aquela turma e que os meninos ficaram, né? [...] Ele [refere-se ao educando da associação] entendia que eu... eu ‘tava’ como Educadora, mas ele sempre [me] chamando de Coelho Branco e quando ele chamou de Tia Coelho Branco, veio assim um estalo na, né? na minha cabecinha e em algumas situações aqui quando a gente fala sobre isso para eles, de que eles podem ser vistos, de que eles podem, eh... ‘tá’ algum dia aqui na frente como educador... Eu acho que... eu enquanto aluna, ‘tá’ como Educadora é... é o concreto para eles, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Coelho Branco significa que por ser educadora social, ter saído da condição de educanda para educadora na Associação, as crianças e adolescentes podem compreender como possibilidades para eles, de uma mudança, de uma transformação nas suas vidas. Em diversas formas de atividade humana, o adulto serve de modelo ou de exemplo para as crianças. E esse “modelo” se torna um “jogo” da vida real, na qual Coelho Branco acredita que seja uma preparação para a vida futura. A educadora social expressa a importância desse jogo, de transformar suas atividades em atividades lúdicas nos espaços da Associação, é um jogo que se manifesta pelos interesses e necessidades dos educandos, que na realidade vivida por eles não existem espaços para isso. Jogando, “a criança experimenta ou vive uma vida directa cheia de actividade e emoção”, porque, “na realidade, só na própria vida o indivíduo se pode preparar para ela” (RUBINSTEIN, 1977, p. 121), entendendo que as barreiras estão presentes, ou melhor, “a linha” de cisão, de separação entre os seres humanos. Vejamos as narrativas de Coelho Branco:

[...] Então quando a gente tem, não sei se eu ‘tô’ fazendo análise correta, mas eu acho que quando a gente tem os nossos meninos assim com muitas problemáticas e com muitos talentos que eles não conseguem botar isso para fora. Que ele não tem espaço para colocar isso para fora, né? Essa... essa linha, essa caixa ela fica mais visível, mais perturbadora ainda pra essa questão. Então assim, eu gostei do texto. Eu acho que, eu particularmente não tinha parado para pensar, que haveria assim né? uma distinção na educação popular e pedagogia popular. não eu... ah... não eu nunca tinha sentado para me aprofundar de fato nessa questão [do emancipar]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco ilumina nossas análises, ao revelar suas motivações para o desenvolvimento do seu trabalho, que para além de ser um trabalho voluntário, é pensar sua realidade de exclusão social. É uma atividade carregada de impulsos intrinsecamente relacionados com suas vivências afetivas. Para Vigotski (1998, p. 180), “não são os fatores externos em si mesmos que determinam o desenvolvimento psicológico, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional” (p. 180). Nesses termos, não devemos buscar em nós mesmos, nem apenas na sociedade o que nos faz mal, mas (des)coibir a resultante que ilumina como mediador da experiência vivida. Rubinstein (1977, p. 30) afirma que “o impulso passa directamente ao acto, sem que se prevejam as consequências da acção, sem que os motivos se valorizem ou que se contrapõem reciprocamente”.

Conforme a situação vivenciada pelo ser humano, o ato impulsivo passa a ser determinado por essa relação dinâmica tensão-descarga. Essa descarga afetiva de um ato, vai esclarecer Rubinstein (1977, p. 31), não vai ser determinada pelo fim, mas pelas causas que geraram e pelo motivo que veio a provocar essa descarga. O ser humano ao conseguir, embora todo esse conflito interno entre o ato volitivo e o ato afetivo, ou melhor, o ato consciente e o ato emocionado, proporciona a sua conduta uma especial determinação. Assim, narra Coelho Branco:

Mas a Educação Social, ela vem nisso, eu a... eu creio muito que ela vem nisso, assim. Ignorar esse olhar, né? que aí, a partir dessa questão de você se sentir motivado.... potencializado... aí a gente esbarra num outro problema, né? que é realmente a questão do... eh... que porta eu entrar? Qual a porta que a sociedade vai me dar? Qual a porta que eu vou ter que quebrar, né? Porque muitas vezes é assim, é na força mesmo. Quebrar no sentido metafórico, que eu digo. Assim, é na... num...é uma luta absurda, muitas vezes pra pessoa ter acesso, assim, a uma coisa que... não era pra ela tá brigando por aquilo, né? [...] Que é não... é uma educação que permite, tam[bém]... o não apagamento dessas narrativas, o não apagamento das nossas histórias. Eu digo nossas, porque em algum momento, também, a gente ‘tá’... a gente foi incluído nisso enquanto... enquanto educando, né? Então, é... (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] A gente.... a gente consegue fazer com que eles entendam que aquilo ali... que a realidade deles não... não é pra ser só aquilo ali. Então, porque assim, às vezes a gente, não sei que foi que comentou, às vezes a gente num... num... numa realidade que foi apresentada pra gente assim: "olha teu destino vai ser esse, a tua vida vai ser essa, então tu fazer isso, isso e isso". Mas por quê? Quem que disse aquilo tem que ser? Eu não posso pensar daqui... da ponte pra lá, né? como diz a... a...as coisas. Então, da ponte pra lá também é... também é nosso, né? Então porque que tão dizendo que só daqui? Só esse espaço é meu? Então, nosso trabalho aqui com... com os meninos também deles entender que não... não é só isso. Então assim, não se conformar com a... essa realidade que é dada para eles. Então, tem outras. Então, e outras que são deles, também. Eu pensei nisso porque, à... às vezes as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo, né? Ah, é separada do..." Mas não, né? Porque às vezes tem esse comentário assim. [...] Mas é porque tem disso, as pessoas dizem assim: "Ah, a Santa Maria é outro mundo. Ah, a Santa Maria..., por causa da distância, né? Então, fica aparecendo que... poxa tem a ponte bem aqui. É tudo nosso!!! A gente é tudoo!!! (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco explica que existe uma linha de exclusão, que é próprio da sociedade capitalista: a divisão de classes, os antagonismos entre proprietários e não proprietários, o privilégio aos interesses privados em detrimento aos coletivos. Contudo, afirma Coelho Branco, a oportunidade deveria ser para todos, mas não é. O que cabe à Pedagogia Social-Educação Social é buscar confrontar essa linha de exclusão. É a questão de ou esperar uma oportunidade, ou lutar para garantir seus direitos sociais.

Tratamos, nesse indicador, da desnaturalização da desigualdade social; é, nas palavras da educadora social, “confrontar essa linha” – linha do individual em detrimento do coletivo, significa desnaturalizar o que a ideologia dominante nos apresenta enquanto Direito do Homem – a propriedade privada. Em Ideologia Alemã, Marx e Engels (2007, p. 422) afirmam que:

Os indivíduos atuais têm de superar a propriedade privada porque as forças produtivas e as formas de intercâmbio se desenvolveram a tal ponto que, sob o domínio da propriedade privada, se transformaram em forças destrutivas e porque a oposição entre as classes foi levada ao seu ponto máximo.

Sob esse olhar, podemos inferir que a propriedade privada só pode ser superada sob determinada “condição de um desenvolvimento universal dos indivíduos” e só “podem ser apropriados por indivíduos universalmente desenvolvidos, isto é, feitos para o livre manejo [Betätigung] de suas vidas”, Marx e Engels (2007, p. 422). As narrativas de Coelho Branco nos permitem inferir que a consciência tem um papel fundamental na transformação da realidade objetiva social, uma vez que esta, também, “para ser modificada, exige a intervenção da consciência, estabelecendo os fins, buscando os meios e orientando permanentemente o processo de objetivação” (TONET, 2005, p. 97).

Assim, analisemos o quarto e último indicador desse núcleo, “A realidade determinando a ação específica do ser educador social”, para compreendermos em que condições a realidade determina a ação do ser Educador Social. Aqui, a realidade do trabalho dos educadores sociais é mediada por condições objetivas e subjetivas na qual se inserem esses profissionais. Coelho Branco e Gato Cheshire desejam algo diferente para o seu trabalho, algo que vai para além das condições que permeiam a sua realidade. Nas palavras de Coelho Branco e Gato Cheshire:

E a gente pensa muito que eles que estão aprendendo, e tal, mas é a gente que ‘tá’ aprendendo, é a gente que ‘tá’ [aprendendo]. Então, a gente tem situações Alice, que a gente tá fazendo uma atividade acontece de algum deles se sentirem à vontade para essas atividades de formação humana, né? Tipo pra desabafar, ou então durante a roda um diz "olha eu tenho depressão e passei por isso, por isso e por isso" ou quando algum chora né? Porque perdeu alguém. [...] Então não eh... só: “eu vou levar um livro para ele ler, eu vou levar uma dança para ele se distrair e... com a leitura, se distrair para atividade física”. Não é só isso. É por isso que a gente entra na Educação Social na formação. Que é todo um... um contexto, é todo um trabalho integrado, é todo uma coisa... uma questão interdisciplinar, né? digamos assim integrativa. Então eh...é difícil [emoção] mas é necessário, é importante, é válido. Seguimos... (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 11.02.2022)

Em suas palavras, Coelho Branco evidencia condições da realidade social e as motivações que orientam suas ações, seu trabalho. É preciso estar atento às necessidades das crianças e dos adolescentes, uma vez que, não é tão somente desenvolver as atividades propostas e planejadas, é um trabalho integrado e interdisciplinar que envolve todo o contexto social no qual estão inseridos. A despeito disso, Rubinstein (1977, p. 81) assevera:

[...] As condições objectivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nele existem reflectem-se sempre nas motivações da actividade do trabalho, porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, com o objectivo, ou seja, como o produto do trabalho, como também engloba sempre as relações com as demais pessoas.

Podemos, assim, compreender que os educadores sociais agem motivados pelas relações que mantêm com a sociedade (discriminatória, desigual, dual) e as relações que mantêm com os educandos (afeto) na qual estão inseridos. Isto diz respeito à falta de oportunidades que movimentam suas ações no sentido de oportunizar mais acolhimento, respeito e motivação para que os educandos possam compreender e pensar sua própria realidade. É uma busca por um trabalho integrado (corpo-alma-mente). Relações que os fazem persistir, resistir e continuar, vejamos as palavras de Coelho Branco:

Assim, a gente nunca tá pronto e acabado, né? [...] levando, assim, 'pro' contexto de educação, às vezes a gente acha que por ter determinado conhecimento já é o suficiente. E ele nunca é, principalmente quando a gente trabalha na questão do social, de crianças em vulnerabilidade social, porque a gente acaba passeando por..., pelas questões afetivas, emotivas, a questão de problemática familiar. Então, a gente nunca tá ali: "olha hoje eu estou aqui para falar somente sobre... eh... deixa eu ver, trabalhar um tema específico. Vou trabalhar meu tema, vou falar meu tema para eles e pronto". Não, tem... tem uma troca que tem que estar aberta para essas outras questões dos meninos. Essas outras dificuldades que eles têm que eles trazem para a gente. Então, realmente é muito desafiador esse... esse papel da questão do educador social. Porque ali eh.... trabalhar com muitas variáveis e variáveis que às vezes nem é a gente sabia que elas existiam, ou que em algum momento a gente, com... enquanto educador social ia ter que trabalhar com elas, né? [pausa para risos]. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Coelho Branco evidencia seu contato com leituras sobre a Pedagogia nas obras de Paulo Freire, contudo, no seu fazer cotidiano, as práticas da Pedagogia Social-Educação Social não se atentam para o fato dessa teoria estar presente em suas ações. É a questão de compreender a Pedagogia Social-Educação Social como algo presente e real na vida e no trabalho deles, e que requer uma maior atenção. Para ela, educadores sociais não estão prontos e acabados, uma vez que estão envolvidos no âmbito do seu trabalho por questões afetivas, emotivas, problemática familiar, dentre outras questões próprias de uma sociedade do capital.

Para Rubinstein (1977), o movimento no qual o ser humano executa geralmente uma determinada ação, encontra-se vinculado a uma reflexão acerca da tarefa que se pretende solucionar por meio desse movimento, é, pois, uma atitude pessoal acerca da mesma. Assim, podemos afirmar que o movimento que os educadores sociais realizam ao desenvolverem seu trabalho não é um ato involuntário, automatizado, sim uma atividade que requer estratégias, reflexão e trocas, uma articulação entre eles (Educadores Sociais).

Para Coelho Branco, é necessário "um fiozinho" "condutor" para compreender, definir, pensar, refletir sobre seu trabalho, porque como educadora ela tem dificuldades em lidar com as expectativas dos educandos e com suas próprias expectativas. Vejamos suas narrativas:

[...] volto pra última... pra questão do... do... da entrevista, da gente pensar a educação social, da gente discutir a educação social. De a gente ter espaço de escuta e de discussão sobre isso. Eh... e também essa questão de... da... da... da palavra, é que eu 'tô' já, as palavras já não... estão fugindo. Essa questão de... de emancipação, né? do emancipaaar.... Como a gente tá olhando esse emancipar, né? Como esse emancipar tá acontecendo? Então, assim foi... foi um texto [refere-se ao texto utilizado pela pesquisadora como dispositivo para reflexão] bem esclarecedor porque às vezes a gente vai vivenciando, vai... vai... vai... vai ali praticando aquilo e às vezes pra você definir, pensar, definir não no sentido delimi... de delimitar, né? mas no sentido de você tem um fiozinho que...né? condutor... [...] Assim, a gente pensa: "poxa então, eh aqui eu estou no lugar certo, né? Eu estou com um mediador pra algo maior, né? Pra... pra ir em busca de uma realidade de... de uma outra realidade. (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

[...] mas eu sei eh... o tabu que esse meninos têm com relação a ler: "Ler é chato, é castigo, é quando eu faço alguma coisa que eu não devo... me colocam pra escrever, não sei, cinquenta linhas", entendeu? Então assim, a leitura, ela é o bicho-papão. Às vezes a gente diz assim: "Ah, os meninos não gostam de ler". Será se eles não gostam ler ou eles não... não tá havendo aí uma... uma percepção do que é que eles veem, de como eles leem, né? Então, assim, eu acho que no meu caso, pra mim melhorar enquanto educadora, talvez seja eh... acalmar um pouco a minha expectativa, enquanto uma pessoa uma pessoa apaixonada por livros, né? Então assim, eu tenho que entender essa... essa dificuldade que os meninos têm. [...]. Aí eles: "Quando é... quando é que a gente vai começar?" Então eles não entendem o ler enquanto uma ação, né? Então, a... a... a questão da leitura

também ela é esse processo, não só do decodificar, mas é um diálogo, também. É um processo de troca, né? (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições da ER do dia 18.02.2022)

A bagagem, afirma Coelho Branco, que crianças e adolescentes trazem para a associação dificulta esse processo de desenvolvimento. É preciso de todo um diálogo para que se possa fortalecer esse entendimento, é um processo de troca necessário para o desenvolvimento das atividades. É lidar com questões enraizadas, preferências, traumas e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho em conjunto. Vejamos suas palavras:

[...] eh... assim a gente tenta trabalhar em conjunto, né? Assim, a gente trabalha o mesmo tema pra ver se... pra não ficar cada um falando de uma coisa diferente, também, para dar uma... uma... fazer a coisa orgânica, né? [...] Não sei, sei que aí, ela [refere-se a Educadora Social da oficina de dança] disse assim: "não, pois entra com..." eu não entendo de dança, mas poderia entrar com a questão histórica, porque aí eu já trabalharia a leitura. Então eu entrei nessa parte e ela entrou com a prática, né? Então a gente tem que pensar nessas... nessas estratégias, também, porque é leitura, nesse dia era leitura e dança, né? Então, como é uma coisa que leva mais tempo a questão da dança porque tem que... como ela quer apresentar o contexto histórico, tem que treinar também, né? Treinar? [não] Praticar... aí eu entrei com... com o contexto histórico, de uma forma mais lúdica pra eles também. Então aqui a gente... às vezes, às vezes não, a gente também tem que nessas estratégias realmente tá junto. Ah, eu não sou de dança, mas como eu posso... Ah... não sou do esporte... mas eu posso, enquanto leitura, trabalhar algumas regras, né? algum contexto histórico do esporte, por exemplo, e assim a gente, que a gente é um grupo pequeno, né? Assim, lá em cima, na sala, então, a gente tem que ir se fortalecendo pra poder deixar a coisa... um nó assim bem-feito. [risos] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Pensar-se enquanto educador, né? É 'tá' sempre pensando, sempre repensando, né? o que... as... as nossas práticas, as nossas estratégias... [...] eu acho que quando a gente deixa de se questionar e de pensar sobre aquilo que a gente 'tá' fazendo a gente perde um pouco da questão da criatividade e da res[istência]... do ser resistente, [...] (Coelho Branco, trecho retirado das transcrições do ER do dia 18.02.2022)

Segundo Coelho Branco, o trabalho na Pedagogia Social-Educação Social requer, ante os processos de vida real, estratégias de integração e, no processo de articulação esporte-dança-leitura, compreensão de que no contexto do esporte pode-se trabalhar com a história, que na dança pode haver uma leitura, que a partir do lúdico vai fortalecendo outras áreas do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Rubinstein (1977, p.115) nos ajuda a compreender que o lúdico, no processo de aprendizagem, o jogo, significa uma distância da realidade, mas também uma penetração nela. "Este jogo de crianças e adultos vinculado à actividade da fantasia exprime uma tendência e uma exigência para a transformação da realidade que as rodeia". É essa capacidade de transformação criadora da realidade que se manifesta no jogo que, não somente desenvolve a imaginação, o pensamento e a vontade, como também enriquece e aprofunda a personalidade. Porque ser educador social é, também, pensar e repensar sua atividade para não perder a capacidade de ser resistente, de lutar.

Ao analisarmos esse indicador, afirmamos que o que configura o modo de ser e determina a atividade específica dos educadores sociais são as relações estabelecidas com a realidade social na qual estão inseridos. Relações essas que são sempre marcadas por instrumentos e signos que revelam afetos, sentido e significados. Não é, pois, apenas no ambiente da Associação, onde os educadores desenvolvem suas atividades, mas, também, na oportunidade de pensar sua prática, refletir sobre suas ações e discutir seu modo de agir pedagogicamente. Ao estudar o psiquismo humano, Vigotski assevera que aquilo que é interno no ser humano já esteve fora como relação social. Afirma assim Vigotski (2010, p. 24):

A personalidade torna-se para si aquilo que ela e# em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este e# o processo de constituição da personalidade. Dai# esta# claro, porque necessariamente tudo o que e# interno nas funções superiores ter sido externo: isto e#, ter sido para os outros, aquilo que agora e# para si. Isto e# o centro de todo o problema do interno e do externo.

A partir dessas considerações, podemos compreender que a vivência é uma experiência significativa para o ser humano, permeada por emoções e constituída, de modo específico, em uma situação também específica que não se configura como tão somente externa, mas nessa relação dialética ser humano-mundo. "Dessa

forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010b, p. 686). Tudo aquilo que é retirado do meio, todas as particularidades da personalidade, todas as particularidades do meio, todos os traços do seu caráter, são traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Assim, compreendendo, podemos afirmar que o específico de ser educador social se constitui nas atividades que visam integrar não tão somente crianças e adolescentes, como também, as atividades – dança, leitura e esporte, buscando garantir o acesso aos bens culturais e matérias produzidos pelo conjunto da humanidade, os quais eles têm acesso até o presente momento.

As discussões que desenvolvemos nesse núcleo teve o objetivo de compreender a unidade dialética realidade e possibilidades da prática educativa dos educadores sociais na sociedade capitalista. Procuramos, mediadas pelas ideias de Vigotski (2010) Rubinstein (1977) e Tonet (2005), apreender as zonas de sentidos que nos aproximassem da dialética realidade-possibilidade. A partir dos pressupostos de Tonet (2005), compreendemos que é sobre a forma capitalista que é gestada, sempre de forma contraditória e complexa, as desigualdades sociais e, por conseguinte, as formas de competitividade entre os seres humanos. São forças estranhas, mas que se formam por causa de determinadas relações que se estabelecem entre esses seres humanos.

Com Rubinstein (1977), compreendemos que é essa mesma realidade objetiva, as coisas e objetos são criações humanas, criações estas que se tornam finalidades de sua atividade mediadas pelas motivações. É sob as condições objetivas que o ser humano, mediado pelas relações com os demais, se movimentam no sentido de realização do trabalho; trabalho esse que se vincula a uma reflexão acerca da tarefa que se pretende realizar.

Com Vigotski (2010), apreendemos que a constituição do ser humano social não acontece numa dimensão imediata de sociedade, mas numa dimensão histórica que coloca esse ser humano em relação aos bens materiais e culturais, produzidos pelo conjunto da humanidade ao longo da história, a serviço do gênero humano. Contudo, faz-se necessário possibilitar a participação ativa dos seres humanos nesse processo de apropriação dos bens materiais e pela transformação das condições instituídas culturalmente por meio da organização das sociedades.

Nesse processo de trabalho, da necessidade de objetivar, ou melhor, na possibilidade de objetivação de uma prática educativa, o jogo, por meio da sua ludicidade, em sua capacidade de transformação criadora da realidade, ilumina o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da vontade. Entendemos que isso determina a força e a ação dos educadores sociais diante do seu trabalho que é a resistência e o fortalecimento de crianças e adolescentes em suas capacidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: E AFINAL DE CONTAS, NÃO É SÓ ISSO, SEGUIMOS...

Em nosso caminhar rumo ao conhecimento da realidade da prática educativa na Pedagogia Social-Educação Social, tivemos como objetivo geral nesse processo, apresentar a análise das significações de educadores sociais acerca de sua prática educativa, revelamos as ações de caráter socioafetivo-educativo com potencial transformador. Para alcançar nossos objetivos, buscamos na categoria de educadores sociais iluminar as singularidades desse trabalho em associações no município de Teresina (PI).

Encontramos Coelho Branco e Gato Cheshires, dois educadores sociais que, mediados pela sua história pessoal de vida, pelas vivências significativas nos grupos de educandos numa comunidade com população em situação de pobreza, pelas relações que mantêm com a associação na qual trabalham, no seu trabalho e com os demais profissionais que também atuam na associação e que, bem como os educadores sociais significam o seu trabalho.

Para apreender as significações, as lentes que utilizamos partem das ideias de Rubinstein (1977) que o permitiu nos apropriar da compreensão relativa aos aspectos psicológicos da atividade laboral, no que tange a atuação, a atividade e o trabalho. Outro autor que nos foi caro, Vigotski (2009), na apreensão das categorias

Realidade-Possibilidade, Mediação, Historicidade, Significações para a compreensão da dimensão subjetiva do trabalho dos educadores sociais. Vale ressaltar que outros pressupostos, também, foram fundamentais para o conhecimento da realidade, na compreensão das significações e a processualidade histórica que constitui o nosso fenômeno em estudo – o Materialismo Histórico-Dialético.

Para avançarmos no conhecimento, saindo da aparência para a essência do nosso fenômeno, o processo analítico denominado Núcleo de Significações foi primordial para sairmos da visão sobre a superficialidade na busca da compreensão de que os educadores sociais significam sua prática educativa, embora importante na e para a comunidade, é “ignorada”; identificar que em suas ações pedagógicas buscam a integração das atividades de arte, leitura e esporte, um espaço para o desenvolvimento de uma atividade coletiva, que mesmo permeada por determinações de uma sociedade que preza pela individualidade, abre-se como possibilidades de objetivação de uma ação transformadora, na superação da lógica da competitividade.

Nesse movimento, Coelho Branco e Gato Cheshire significam que o seu trabalho constitui um “processo de confrontar essa linha” imposta pela sociedade capitalista, na busca das condições adequadas para a transformação dessa situação. Assinalamos que nessa interpretação das falas dos participantes, pudemos compreender que diante das contradições e as determinações impostas pela sociedade do capital, que embora na impossibilidade de uma educação voltada para a formação humana, a Pedagogia Social-Educação Social se apresenta como uma proposta questionadora de por que que “ela é ignorada?”; “quais as portas que estão abertas?”.

E, por fim, a realização desse estudo nos possibilitou, para nosso cenário educacional e acadêmico, a discussão sobre a dimensão subjetiva do trabalho dos educadores sociais e, nesse sentido, pensar a necessidade de ampliar essa discussão e para além, pensar espaços de e para a discussão sobre esse trabalho como um espaço privilegiado de educação para as massas, para o proletariado,

Os educadores sociais, pois, significam que o específico de sua atuação se constitui nas atividades que visam integrar não tão somente crianças e adolescentes, como, também, as atividades – dança, leitura e esporte, buscando garantir o acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelo conjunto da humanidade, os quais eles têm acesso até o presente momento e, que, os orientam no sentido de confrontar a invisibilidade social determinada pela sociedade, num esforço de manter suas narrativas sempre vivas e, por conseguinte, abrir possibilidades de processos de formação transformadora na vida dos indivíduos envolvidos nessa *práxis* social.

É, pois, sobre esse olhar que essa pesquisa se abre para a realização de novos estudos e investigações, bem como e, sobretudo, pensar a necessidade de as Universidades direcionarem a oferta de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de fomentar essa área que carece de atenção e visibilidade, para não perdermos mais esse espaço para os desmandos da ideologia dominante.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. DE; ARANHA, E. M. G. E S.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa* [online] São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 1 mar. 2022
- AGUIAR, W. M. J. DE; OZELLA, S. .preensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2013. Disponível em: <Epub 28 Jun 2013. ISSN 2176-6681>. Acesso em: 30 nov. 2021
- AGUIAR, W. M. J. DE; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* [online], 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 1 mar. 2022
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

- MARTINS, L. M. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: JOSÉ CLAUDINEI, L. (ORG. . (Ed.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2016.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 45–78, 2000.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: Educador Social**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Armed, 2003.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013.
- SCHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. DE; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- TEIXEIRA, C. DE S. M. Reflexão Crítica como atividade de pesquisa e formação docente. In: **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2012. v. Ip. 111–122.
- TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação [S. l.]**, v. 8, n. 9, p. 9–21, 2000.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **Problemas de psicología general**. Madri: Visor, 1983.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **El papel del ambiente en el desarrollo del niño. La genialidade y otros textos inéditos**. Buenos Aires Editorial Almagest, , 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- AGUIAR, W. M. J. DE; ARANHA, E. M. G. E S.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa [online]** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 1 mar. 2022
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP, [S. l.]**, 2010b. Disponível em: . Acesso em: 2 nov. 2022