

O sentido do trabalho educativo no campo social

The educacional work meaning in social field

Karine Santos*

Marilene Lemes**

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(03\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(03))

Resumo

O cenário contemporâneo em que se apresentam as organizações não governamentais tem sido visualizado como um campo fértil para o estudo das práticas educativas desenvolvidas no campo social. Essas organizações incluem um conjunto de entidades diversas em concepções, metodologias de trabalho, entendimentos da política pública e do direito. Estão envoltas em uma multiplicidade de intenções, fazendo com que suas práticas permeiem um campo nebuloso, difícil, inclusive, de serem explicadas por quem as desenvolve. Com o objetivo de conhecer a dimensão educativa dessas práticas, analisamos entrevistas e memórias de encontros com trabalhadores sociais, procurando responder à seguinte questão: que tipo de orientações coletivas e visões de mundo emergem das práticas desenvolvidas por profissionais que atuam em ONGs? As reflexões empreendidas neste estudo nos fazem inferir que tais práticas estão impregnadas de intencionalidades, ora emancipatórias, ora conformatórias.

Palavras-chave

Campo social; práticas educativas; ONGs.

Abstract

The contemporary scene for non-governmental organizations (NGOs) has been viewed as a fertile ground for the study of educational practices developed in the social field. These organizations include a group of entities, diverse in their conceptions, work methods and understandings of public policies and law. They are involved in a multiplicity of intentions, so that their practices are inserted in a gray area that seems difficult to be explained even by their developers. With the goal of getting to know the educational dimension of such practices, we have analyzed interviews and testimonials of meetings with social workers, aiming to answer the following question: what kind of collective orientation and world view emerge from the practices of professionals who take part in NGOs? The reflections achieved on this study lead us to infer that such practices are permeated with intentions, at times emancipatory, at times conforming.

Key words

Social field; educational practices; NGOs.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Simultaneamente à implantação do projeto político neoliberal, foi possível perceber uma multiplicação importante das organizações não governamentais (ONGs) que realizam práticas educativas voltadas para populações em situação de “vulnerabilidade social”¹. Com a minimização do papel do Estado no campo social e o processo neoliberal, segundo Miranda (2007, p. 04), este “configura-se como um fator preponderante para o aumento da demanda na área da assistência social, bem como à proliferação de organizações não governamentais, desenvolvendo ações que tentam dar respostas às lacunas deixadas pela ação estatal”. Como dinamizador relevantes na consolidação das políticas públicas, especialmente da assistência social, em que o social é bastante importante, suas ações podem ser vistas de diversas maneiras em perspectivas ideológicas opostas ou complementares.

¹ A expressão vulnerabilidade social tem sido utilizada como jargão nas políticas públicas, contribuindo, no nosso entender, muito mais para “rotular” as pessoas que (con)vivem em condições difíceis de sobrevivência do que para caracterizá-las ou descrevê-las. Descrever as condições das pessoas é imprescindível, porém, sem desqualificá-las. Martins (1997, p. 7), ao expressar suas preocupações com o termo “exclusão”, escreve que o profissional se defronta todo o tempo com uma muralha de palavras sem sentidos, de conceituação rotuladora que veste a realidade fluida e conflitiva com a camisa de força dos enquadramentos preconceituosos, para tentar dar sentido ao que parece dele privado, a realidade dura dos pobres.

A opção pela gestão estratégica da pobreza (IVO, 2004) em detrimento da universalidade inclusiva define bem o caminho que seguem as políticas públicas no Brasil, o que de fato não corresponde a uma negação de seu papel, mas transfere a responsabilidade ao sujeito, que agora é dono do seu destino, constituindo-se como a opção pela não mudança, num contexto mais amplo da sociedade. A estratégia adotada, supõe o deslocamento de um sistema de política social para o tratamento compensatório da questão social, focaliza o controle da miséria e dos miseráveis. Assim, como posto por Ivo (2004, p. 60):

[...] o diagnóstico da erradicação da pobreza desvincula o sistema de proteção social, dos direitos sociais, passando a assistência a constituir um atributo individual para aqueles que “moralmente” têm direitos ou potencialidade para se desenvolverem.

Nesse contexto, a transição desse processo compreende, especialmente, a mobilização da sociedade civil na construção e controle de programas, por meio de parcerias entre o Estado e a própria sociedade civil.

O discurso ideológico aponta para a sociedade civil como corresponsável, não somente na elaboração de estratégias, mas também na resolução dos problemas advindos da questão social. As organizações da sociedade civil incluem um conjunto de entidades diversas em concepção, metodologias de trabalho,

entendimentos da política pública e do direito. Essas características são postas como desafios que contribuem para a produção e reprodução de uma cultura de direitos, dentro da lógica capitalista, que dá a tônica da eficácia ou ineficácia dos resultados que conseguem alcançar.

No Brasil, segundo Baptista (2000, p. 48), a primeira geração de organizações sociais voltadas para a ação educativa surgiu no governo militar em um período delimitado pela contestação à ordem dominante e pela autonomia frente aos governos. Nos anos seguintes, segundo o autor, “a reorganização político-partidária, a consolidação do movimento sindical, o restabelecimento da ordem democrática, a Constituição de 1988, foi alterando as relações e as fronteiras entre a sociedade organizada e o Estado”. Também começou a surgir uma nova geração de organizações sociais, em geral, mais especializadas.

A partir da década de 1990, sob o comando do capital financeiro e do neoliberalismo, a ordem econômica mundial impôs uma redefinição das estratégias e dos padrões de acumulação, na qual foi minimizada consideravelmente a intervenção estatal no campo social, aliando, assim, ao tratamento privado e precarizado a questão social.

No caso das organizações não governamentais, estas apostam em objetivos cuja intenção é formar cidadãos críticos, capazes de defender seus direitos, agentes da transformação social e interessados em mudar a sua realidade. Trata-se de fazer uma aposta numa

mudança social importante em que se expressam determinadas concepções de educação, mas, quando atreladas aos objetivos da política pública que executam em parceria com o Estado, seus próprios objetivos já não mantêm o seu sentido de origem.

Essa perspectiva revela uma ambiguidade que impacta especialmente as práticas educativas que tais organizações propõem. Nesse caso, compreendendo que o papel do trabalhador social² desenvolve-se num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos, esse profissional não desenvolve a sua ação numa posição de neutralidade. Ainda que disfarçada por técnicas e discursos, sua ação está impregnada de intencionalidades, sejam elas emancipatórias ou conformatórias, pois representa um espectro importante nessa relação organização social e estado. Essas ações nem sempre estão visíveis aos seus próprios olhos, corroborando para uma difícil compreensão do lugar social que ocupa e da dimensão educativa do seu fazer.

Assim, com o objetivo de conhecer a dimensão educativa das práticas desenvolvidas por organizações sociais, analisamos entrevistas e memórias de encontros com trabalhadores sociais,

² Estamos utilizando a expressão trabalhadores sociais para incluir a diversidade de profissionais que está envolvida nas mais diferentes atividades das ONGs. Consideramos que independente da atividade que exerça, sua ação também é educativa.

procurando responder à seguinte questão: que tipo de orientações coletivas e visões de mundo emerge das práticas desenvolvidas por profissionais que atuam em ONGs? Neste artigo, concentramos a análise nos relatos de trabalhadores sociais vinculados a organizações sociais que executam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos previsto pela Proteção Social Básica, na Política Nacional de Assistência Social.

2 GESTÃO ESTRATÉGICA DA POBREZA: O CASO DAS ONGS

Embora o objetivo principal deste texto não seja a conceituação de política pública ou política social, faz-se oportuno tecer breves considerações que as caracterizem. Partimos da compreensão de que “toda a política social é uma política pública, mas nem toda a política pública é uma política social” afirma Rodrigues (2010) para o *Jornal Folha de São Paulo*, por ocasião do lançamento do seu livro: “Folha Explica: Políticas Públicas”. Para Pereira (2008, p. 94), há duas interpretações competitivas acerca de política pública: primeira, a que privilegia o Estado como produtor exclusivo dela, a ponto de conceber o termo *público* como sinônimo de *estatal* e, segunda, a que privilegia a relação dialeticamente contraditória entre Estado e sociedade como o fermento da constituição e processamento dessa política. Pereira (2008) diz que o traço característico de uma política pública é o fato de ela ser pública, isto é, de todos,

e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade), muito menos individual. O caráter público dessa política não é dado apenas pela sua vinculação com o Estado nem pelo tamanho do agregado social que lhe demanda atenção, mas pelo fato de significar um conjunto de decisões e ações que resultam, ao mesmo tempo, de ingerências do Estado e da sociedade.

É importante definir que compreendemos por políticas públicas ações públicas assumidas pelo Estado que visam a atender as demandas sociais referentes à efetivação dos direitos civis, políticos e sociais da população de um país, devendo se caracterizar por ser permanente e abrangente, garantidas em lei. A expressão sociedade civil é parte de um binômio e faz contraponto com o Estado, “corresponde à população de cidadãos, ou esfera privada, e abrange suas variadas formas de organização e expressão com ou sem fins lucrativos, podendo ser legalmente constituídas ou espontâneas e informais” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 62).

Sem nos aprofundarmos na discussão público-privado, as definições que fizemos se mostram importantes, nesse contexto, para que possamos ter presentes os diferentes papéis que ora se aproximam, ora se distanciam, mas que na atualidade tendem a se confundir.

Em relação à política social, Haas (2004) assegura que estamos diante de um tema intrigante que vem suscitando reflexões constantes no mundo

contemporâneo e apresenta dois enfoques³: no primeiro, a política social reflete a direção política das relações econômicas. A combinação específica, prescrita pela correlação de forças, de incentivos à acumulação e ao crescimento, recursos para a provisão de meios de subsistência aos mais carentes e ações redistributivas visando a alcançar certo nível de equidade. Com essa ideia de fundo, a política social atua nas lacunas oriundas dos desequilíbrios, assim como na promoção da igualdade. No segundo, política social é toda política que ordene escolhas trágicas segundo um princípio de justiça consistente e coerente. Para ele a política social não é uma política entre outras, dotada de um atributo que a diferencia das demais, ou seja, é da mesma ordem lógica. “Ela é, na realidade, uma política de ordem superior, metapolítica, que justifica o ordenamento de quaisquer outras políticas o que equivale a dizer que justifica o ordenamento de escolhas trágicas” (HAAS, 2004, p. 114).

Haas (2004) assevera que a política social, como ação pública, pode corresponder a um sistema de transferência unilateral de recursos e valores, sob variadas modalidades, não obedecendo à lógica do mercado que pressupõe trocas recíprocas. As desigualdades sociais

justificariam essa intervenção unilateral do Estado como garantia concreta da observância de direitos sociais dos cidadãos, em relação aos quais existe clara contrapartida de deveres sociais. Por outro lado, continua o autor, a política social é uma escolha, ordenada por um princípio de justiça cuja superioridade possa ser demonstrada consistente e coerentemente. Nesse caso, o problema da política social transforma-se no desafio de encontrar um princípio de justiça coerente que seja superior a qualquer outro.

Essas breves considerações esclarecem que a política de assistência social é, ao mesmo tempo, uma política pública e uma política social. No Brasil, convencionou-se uma forma de atenção ao social, especialmente no campo da assistência social, por meio da terceirização dos serviços previstos na política pública. Esse viés permite uma série de interpretações e modos de fazer a política que nem sempre permite que a perspectiva do direito social, presente naquela ação, tenha caráter de direito.

As políticas sociais brasileiras concebem a participação entre a sociedade civil organizada e o Estado por meio de legislação própria que legitima as ONGs como prestadoras de serviço público. É importante referir que compreendemos, a partir de Oliveira e Haddad (2001), que as Organizações Não Governamentais são compostas por atores coletivos que expressam um sem-número de causas e interesses difusos da população, frequentemente vinculados ao exercício da cidadania.

³ Francisco Haas realizou uma reflexão, tomando como referência dois textos: (1) “Política Social e Combate à Pobreza: a teoria da prática”, de Sergio H. Abranches e (2) “A trágica Condição da Política Social”, de Wanderley Guilherme Santos – ambos os textos em Abranches, Santos e Coimbra (1987).

Muitos debates na atualidade têm surgido nessa temática cujas ênfases passeiam entre questões de certificação, regulamentação de concessão de repasses, ou até mesmo destinação de verbas.

Aspectos como autonomia e independência institucional e financeira das ONGs são temas em tensionamento. Essas organizações, com objetivos e concepções próprios, conquistaram, ao longo da sua história, autonomia ideológica, atuando principalmente na garantia e defesa de direitos sociais. Foram protagonistas no processo de redemocratização do Brasil e influenciaram, com seus modos de atuação, outras formas de conceber processos educativos. No entanto a situação atual delas inclui dificuldades de várias ordens, tais como identificar fontes de financiamento, propostas consistentes e manutenção dos seus aparelhos.

Essas fragilidades contribuíram (e muito) para a adesão ao modelo de parceria com o Estado. De forma estratégica, tornaram-se alvo fácil, passando a gerir e difundir ideais alheios aos seus como se fossem seus.

Assim, facilmente a sociedade civil passou a cumprir um papel estratégico na conformação de uma nova política fundada na minimização do Estado, em áreas estratégicas da sociedade, em especial as áreas sociais. Vieira (1992) defende que os modelos adotados na formulação da política social e sua gestão correspondem sempre a uma concepção de Estado e se alteram conforme as relações de força na sociedade. E, a

dependem de concepção ideológica, elas podem expressar o exercício de direitos e garantias individuais e/ou coletivas, como também podem ter caráter compensatório, podendo ser focalizadas, fragmentadas, segmentadas, tuteladas e discriminatórias. Nesse caso, as Políticas Sociais são sempre base de legitimação do governo. As ONGs redefinem suas funções atuando massivamente no âmbito das políticas sociais, em especial no campo da assistência social e da educação. Segundo Oliveira (2007, p. 41), “essas organizações se transformaram em entidades supletivas das insuficiências do aparelho estatal e estão no interior de um complexo processo de disputa do sentido do que quer dizer “social” e “política”. E, continua ele,

Montaño (2005, p. 185) refere que as ONGs, a partir dessa realidade, passam a desenvolver um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital “no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal e compulsória”.

Portanto as intervenções do Estado por meio das políticas sociais que segmentam e que estão voltadas apenas para regulamentar conflitos sociais não são democráticas, pois elas deveriam estar ligadas à coletivização de interesses de todos, estratégia essa defendida pelas ONGs ao longo de suas histórias no Brasil. Contudo, ao parceirizar com o

Estado, essas perspectivas se confundem e colaboram para que se instale uma cultura tecnocrata do fazer educativo. O desafio posto está em perceber como tornar uma prestação de serviços em um processo de transformação e emancipação social, uma vez que eles se tornam impenetráveis à população beneficiária.

3 POLÍTICAS DE PROTEÇÃO – O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Nessa correlação de forças, a prestação de serviços é uma realidade e tem-se constituído, especialmente no campo da assistência social, pela via do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Este integra o conjunto de programas, projetos e serviços da proteção social básica da política pública de assistência social. A referência temporal estabelecida para as reflexões aqui empreendidas datam de 2004, ano de implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Desde então o SCFV vem reconfigurando sua existência.

Um avanço em relação à própria Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993) diz respeito à população para qual o SCFV deve direcionar as suas ações. Outrora definida por segmentos, conforme previsto no Art. 2º da LOAS, agora a definição se dá por indivíduos, grupos e famílias. Historicamente o SCFV ocupou-se do segmento infância e adolescência ou infância e juventude, compreendendo o segmento da juventude, nesse caso, os indivíduos com idade

até 18 anos. Dessa forma um número significativo da população, hoje referenciada, não acessava ao serviço. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS n. 109/2009), o SCFV é realizado em grupos, organizado a partir de percursos, objetivando garantir aquisições progressivas aos seus participantes. Então, de acordo com o seu ciclo de vida, podem participar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivam no território de abrangência da instituição. Os ciclos de vida são agrupados da seguinte forma: crianças de zero a 6 anos; crianças e de adolescentes de 7 a 14 anos; adolescentes/jovens de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos, adultos e idosos. Prevê-se ainda a constituição de grupos na perspectiva intergeracional. De modo geral, o SCFV se redesenha para ampliar trocas culturais vivenciais, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

Metodologicamente, as orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 2015, p. 14-15) indicam que as atividades do SCFV se caracterizam como situações de convivência para diálogos, fazeres e espaços capazes de promover: a) processos de valorização/reconhecimento que considere as questões e os problemas do outro como procedentes e legítimos; b) escuta, em uma dimensão criadora de ambiência – segurança, interesse, etc. – para o compartilhamento de experiências; c) produção coletiva:

estratégia que estimule a construção de relações horizontais – de igualdade -, a realização compartilhada, a colaboração conjunta; d) exercício de escolhas, fomentando a responsabilidade e a reflexão sobre as motivações e interesses envolvidos no ato de escolher; e) tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo, desenvolvendo a capacidade de responsabilizar-se, de negociar, de compor, de rever e de assumir uma escolha; f) diálogo para a resolução de conflitos e divergências, visando a favorecer o aprendizado e o exercício de um conjunto de habilidades e capacidades de compartilhamento e engajamento nos processos resolutivos ou restaurativos; g) reconhecimento e análise de limites e possibilidades das situações vividas, explorando variações de escolha, de interesse, de conduta, de atitude e de entendimento do outro; h) experiências de escolha e decisão coletivas: estratégia que cria e induz atitudes mais cooperativas a partir da análise da situação, explicitação de desejos, medos e interesses; negociação, composição, revisão de posicionamentos e capacidade de adiar realizações individuais; i) aprendizado e ensino de forma igualitária, permitindo construir, nas relações, lugares de autoridade para determinadas questões, desconstruindo a perspectiva de autoridade por hierarquias previamente definidas; j) reconhecimento e nomeação das emoções, assegurando domínio sobre os sentimentos e afetações, de modo a enfrentar situações que disparam sentimentos intensos e negativos em

indivíduos ou grupos; k) reconhecimento e admiração da diferença no sentido de analisar e problematizar as desigualdades e diversidades, oportunizando que características, condições e escolhas sejam tomados em sua raiz de diferença e não a partir de um juízo de valor hegemônico.

Outro aspecto fundamental do SCFV é o que estabelece os eixos que orientam a organização das ações. São três, a saber: 1) o da “convivência social” – que traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e se volta ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania etc.; 2) o do “direito de ser” – que estimula o exercício de cada ciclo de vida, daquilo relativo ao tempo de cada um, de forma que as atividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua pluralidade; 3) o da “participação” – que tem como foco estimular, mediante a oferta de atividades planejadas, a participação dos cidadãos nas diversas esferas da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos.

Um último aspecto do SCFV que entendemos ser importante apontar

são as chamadas “situações prioritárias”, conceituadas no documento orientador intitulado “Perguntas frequentes” (versão de março de 2015). Esse documento se atualiza de forma permanente por tratar de questões que necessitam ser aprimoradas de forma contínua, pois acolhe, com frequência, as questões apresentadas por gestores e trabalhadores do SUAS que atuam em sua gestão e/ou execução. Embora o caráter da política seja universalista, há uma recomendação dela para que se priorize o ingresso, no SCFV, de pessoas que vivem em uma destas situações: isolamento; trabalho infantil; violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar; em acolhimento institucional; no cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; situação de rua e vulnerabilidade no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Como dito anteriormente, o SCFV vem se reordenando desde 2004, quando assumiu, como sendo seu público, os indivíduos, grupos e famílias. Precisamente a partir do segundo semestre de 2013, o governo federal redesenhou também as regras do cofinanciamento, destacando atenção especial ao atendimento das já mencionadas situações prioritárias. Por conseguinte essas atualizações já estão “batendo” na porta das organizações, uma vez que os municípios devem se adequar às regras

para receberem os recursos. É sabido que as ONGs têm se empenhado na oferta de projetos que contemplem o segmento da infância e da adolescência; logo, somente nesse quesito (que diz respeito à população do SCFV), podemos avaliar o tensionamento ante o previsto e o realizado.

O traçado metodológico, sugerido para o SCFV nas chamadas “orientações técnicas”, também vem ganhando as discussões nos encontros de formação que incluem as ONGs. A tônica do momento são os “eixos” e o que configura de fato um grupo de convivência, ou seja, uma preocupação com a intencionalidade das práticas educativas. Esse momento é amparado no que Freire (2000) anuncia como *possibilidade* e não como *determinação*, ou seja, que o mundo não é, ele está sendo, por isso sublinhamos que há perguntas a serem feitas, insistentemente, por todos nós.

4 TRABALHA(DORES) SOCIAIS

Como vimos, a realidade em que se sustentam as organizações não governamentais que se dedicam ao trabalho com populações “vulnerabilizadas” não é simples, nem linear. A intencionalidade de garantir e promover o acesso da população aos seus direitos sociais, a partir de objetivos que buscam localizar esses sujeitos no tempo e no espaço, de maneira crítica e constitutiva de outros modos de ser cidadão, igualmente é complexa. Essas organizações, ao mesmo tempo em que almejam tal ideal,

necessitam captar recursos financeiros para dar sustentabilidade às suas ações. Assim, convocadas a parcerizar com o Estado na execução de serviços socioassistenciais, encontram uma forma de se manterem financeiramente, ainda que de modo provisório, tendo-se em vista que essa “parceria” depende de uma série de condicionalidades renovadas a cada ano. Atualmente essa é a condição de boa parte das ONGs no Brasil.

Esse olhar de sobrevoo nos remete a diferentes interpretações daquilo que as ONGs são, pretendem e o que conseguem realmente pôr em prática – como se a vida no interior dessas organizações fosse delineada apenas por discursos e interpretações externas.

Interessadas em compreender o que pensam a respeito de seu próprio trabalho, como definem o que fazem, como localizam a sua tarefa profissional diante dos objetivos que defendem as ONGs, analisamos entrevistas e memórias de encontros com trabalhadores sociais inseridos nessas organizações situadas nos municípios de São Leopoldo e Novo Hamburgo, região metropolitana do Rio Grande do Sul. O critério que definiu as ONGs com as quais trabalharíamos neste texto foi a parceria com os municípios citados na execução do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Os resultados desse processo permitiram-nos identificar três temas que expressam o lugar social em que se veem esses trabalhadores: (1) os diferentes pontos de chegada no campo social; (2) a difícil tarefa, segundo os próprios

trabalhadores, de dizer o que fazem; e (3) o que dizem que fazem e o que fazem de fato, refletindo sobre o educativo presente nas práticas desenvolvidas por esses trabalhadores, conforme seus próprios relatos.

4.1 Pontos de chegada

Como dizia Paulo Freire (1992, p. 155), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. Essa afirmativa é significativa para as histórias de trabalho daqueles que desenvolvem suas ações profissionais no campo social, pois, como anunciado por diferentes autores (ZUCCHETTI; MOURA, 2010; MACHADO; MACHADO, 2011; SEVERO, 2015), esse é um campo que se constitui na inter-relação com diferentes áreas do saber, portanto, com diferentes trabalhadores e diferentes formações, integrando o que estamos chamando de trabalhadores do campo social.

A caminhada se faz ao caminhar, na medida em que o campo social não se constitui como uma carreira profissional. Se voltarmos às origens do trabalho no campo social, encontraremos a caridade e a voluntariedade como principais motivadores dessa atividade (LANDIM, 1993), o que não constitui status de profissionalidade. Essa herança tem reflexos ainda hoje, confundindo a constituição do lugar social desse profissional e a identidade desse campo de ação educativa.

Identificado com uma área multiprofissional, o campo social abriga uma multiplicidade de pessoas com as mais

diferenciadas formações e experiências. Vindos de áreas como administração, direito, informática, nutrição, comunicação social, marcenaria, teologia, pedagogia, educação física, serviço social, psicologia, entre outras, a motivação pelo trabalho na maioria das vezes é indicada como se fosse obra do acaso, sem planejamento.

Comecei na área social por acaso. Estava desempregada, queria fazer magistério, pois sempre gostei de crianças e queria ser professora. Então minha irmã deu a ideia de eu fazer pedagogia direto. Como ela trabalhava na prefeitura de NH, me falou sobre um estágio do CRAS, fui para o estágio com aproximadamente um ou dois meses de faculdade, sem experiência comprovada. (Educadora).

Estava procurando trabalho, não queria mais ser revisora de calçados. Quando comecei a trabalhar nesta área me senti realizada. Trabalhando com criança me vi fazendo a diferença. (Cozinheira).

A minha entrada nesse mundo da educação social não foi algo planejado, pois atuava na educação infantil, mas ao procurar emprego e consegui-lo nessa área, aceitei com entusiasmo esse novo desafio. (Educadora).

O acaso, representado muitas vezes pela situação de desemprego,

aparece como um motivador importante que conduziu boa parte dos trabalhadores a ingressarem no trabalho do campo social. Mas não é por acaso que muitas vezes dão início às suas atividades apenas com a informação de que vão atender crianças e adolescentes pobres, sem uma preparação/formação que indique referências ao fazer educativo desse trabalho. Nesses termos, utilizam a representação pessoal desse retrato social, como fundamento às suas ações. Esses indicativos foram visualizados em expressões como: “não sabia o que fazer e fui fazendo, fui aprendendo a fazer”, “fazer o bem, era o que eu sabia fazer”; “eu entendia que eu tinha que ajudar essas crianças”.

Contudo é na caminhada que outros sentidos e sentimentos começam a ser atribuídos onde antes era apenas um emprego. “Fazer a diferença”, “contribuir para que as pessoas tornem-se capazes de transformar a si mesmos”, são motivações que vão sendo construídas na empatia com a atividade profissional.

Comecei a trabalhar por necessidade, mas logo percebi que podia ajudar a fazer diferença em nossa região. Que as crianças amanhã seriam os adultos e que talvez nossa ação torna-os adultos capazes de transformar o espaço onde estiverem. (Recepcionista).

Tu ser trabalhador na área social, tu não vai viver ali quatro ou oito horas e vai pra casa e acabou. É 24h por dia,

tu vive isso intensamente.
(Educatora).

A identificação com o campo social e o desejo de fazer algo diferente são características que, segundo os trabalhadores entrevistados, despertam motivação e constituem modos de se manter nesse trabalho. “Mas, de repente, o que motiva a ir para a área social não é a questão das injustiças, porque assim todo mundo falou, eu queria algo diferente” (Coordenadora pedagógica). Fazer algo diferente é fugir da normatividade (im)posta pela sociedade,

A norma não estava funcionando. Não serve pra nós. [...] que escolhe simplesmente porque quer uma coisa diferente. (Educatador).

Na verdade, eu acho que eu tenho um perfil assim, de gostar de ser desafiada. (Educatora).

Mas tu trabalha com uma coisa, que aí eu acho que é o diferencial, [...] fazer as nossas próprias escolhas no sentido da gente ser feliz. Tu é feliz quando tu faz as tuas próprias escolhas, porque as escolhas são nossas, e a gente pode mudar o mundo sim, mas quando a gente faz as escolhas e a gente mobiliza outros pra fazer as escolhas que a gente acredita. [...] Muitas vezes, a mudança, ela vem quando a gente consegue ter essas conexões de energias com os outros, que também tem os mesmos sonhos. Então,

eu acho que isso faz o diferencial. [...] Ninguém empurrou nós para estar aqui. Se a gente escolheu estar nesse trabalho, a gente tem que ser feliz nesse trabalho. (Coordenadora).

Eu ousou dizer que tu nasce com isso, com essa essência, só que, no decorrer do caminho, muitos buscam isso por ser mais fácil em questão do trabalho. Ah, eu estagiar numa ONG é muito mais fácil do que numa empresa grande. (Educatador).

Ao mesmo tempo em que não há histórico de constituição de uma carreira profissional, tampouco uma formação acadêmica específica nesse campo, é no desejo e na experiência feita que se fundamentam os critérios que definem o perfil dos que ingressam nessa atividade. No entanto as exigências por uma profissionalização das ONGs estão em aspectos que caracterizam um perfil profissional com conhecimentos cada vez mais técnicos. Essa vem sendo a forma de “garantir” maior eficiência, demonstrar credibilidade e evidenciar resultados (FALCONER, 1999).

Desse modo, dificuldades enfrentadas no cotidiano estão presentes nos relatos dos trabalhadores demonstrando como as “novas” exigências profissionais vão direcionando determinadas posturas:

Temos muito a contribuir com a população, respeitar os processos, mas a instituição tem dificuldades de trabalhar questões

internas como gestão coletiva, democracia, trabalho coletivo, embora já se tenha caminhado muito. (Coordenadora pedagógica).

O trabalho da equipe técnica, professores e funcionários é bom. Cada um faz a sua função e ainda ajuda o próximo. O trabalho é organizado. Temos várias planilhas que devem ser preenchidas todas as aulas, além dos relatórios e reuniões mensais. (Educadora).

Eu acho que isso acontece até entre nós, porque senão a gente não estaria aqui tentando refletir isso e aproveitando os saberes de cada um. Só que às vezes a gente confunde. Porque assim, como a gente não aceitou a questão formal, que é aquilo que nos incomoda – a escola formal, o trabalho formal – isso tudo nos incomoda, por isso que a gente está no social. Por outro lado, esse social, ele não pode ser solto, bagunçado, e aí a gente às vezes confunde isso com a questão das funções que se exerce lá dentro. E isso não é consciente, é inconsciente. Quando a gente viu já fez. É no dia a dia. É difícil dizer que uma organização, apesar de ter um monte de conceitos, ela vai viver isso plenamente. (Coordenadora).

A esse respeito, Romans, Trilla e Petrus (2003) anuncia que o exercício profissional no campo social se baseia na orientação e no enriquecimento dos processos educativos que serão vivenciados por pessoas – o que requer, para além do conhecimento técnico, a capacidade de estabelecer uma relação de empatia.

Aliás, a capacidade de fazer-se empático na relação com o outro não é um dom ou uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos. Ao contrário, é uma condição para que ocorra a convivência e o fortalecimento de vínculos que pode ser apreendida se o sujeito se propuser a aprender. Basta disposição interior, abertura, sensibilidade e compromisso para tanto. No sentido propositivo, percebe-se a necessidade de uma atitude corajosa por parte das ONGs, que enfrentasse a discussão cotidiana de um projeto institucional comum, de uma educação permanente com os trabalhadores que levasse a uma nova postura diante das grandes indagações do tempo presente e do espaço e que rompa com o perfil técnico cada vez mais presente no campo social.

Freire (2000, p. 117), ao falar de autonomia, reforça que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Se utilizarmos o princípio da autonomia como exemplo, podemos afirmar que a construção de um processo fortalecedor das identidades dos trabalhadores, assim como a materialidade de um projeto institucional,

que tenha no horizonte o compromisso com as práticas educativas emancipatórias, vai se constituindo no exercício de um cotidiano reflexivo. Assim, como nas palavras de uma educadora, “a gente vai amadurecendo todo dia, ou não”.

4.2 A difícil tarefa de dizer o que faz

É impossível ignorar que o campo social constitui-se a partir de diferentes manifestações. Talvez, por isso, seja tão difícil instituir uma identidade profissional fixa e atemporal. Essa afirmativa pode ser conferida na frequência com que os trabalhadores do campo social referem que as suas práticas são permeadas pela complexidade, difíceis, inclusive, de serem narradas. A indicação que tal tentativa pode ser cansativa e inútil apareceu da seguinte forma: “Eu já cansei de explicar o que eu faço. Dizer que sou educador social não ajuda nada. Então, eu digo que trabalho com criança pobre, aí as pessoas me dizem – que bonito isso! É complicado”. (Educador). Há também tentativas de explicar o que se faz em comparação com outras profissões: “É muito difícil dizer o que eu faço, porque eu faço tanta coisa, assim, é complexo demais. É diferente de ser só professor, por exemplo” (Educadora). A comparação com um professor que está vinculado à educação formal demonstra a necessidade, segundo esse relato, de legitimação do seu ofício. A não ocorrência contribui para as dificuldades de explicitação de sua própria profissão. Esse é um tema amplamente debatido nos últimos anos e os eventuais avanços ainda não foram mensurados.

Existem pelo menos dois motivos que confirmam a dificuldade dos trabalhadores, especialmente os educadores, dizerem o que fazem. Um está na possibilidade de não identificação com uma identidade profissional. O outro motivo está direcionado a uma compreensão muito relacionada à historicidade do campo social e suas relações com outras áreas do conhecimento, o que limita a possibilidade de elaboração de uma argumentação mais explicativa. Esses embaraços foram constantes entre os relatos. Na tentativa de definir em poucas palavras o sentido do que faziam, surgiram enunciados como: “É um trabalho social, quem sabe?”; “É um resgate”; “É a participação ativa”; “Ajudar o outro” e “É a inclusão de seres humanos na sociedade”. Todos indicam uma forma muito simplificada e nada conclusiva do que de fato compreende esse campo e o fazer desses trabalhadores.

É importante levar em consideração que a não formação específica desses trabalhadores, aliadas às raízes históricas que têm referências na caridade e no assistencialismo, corrobora sobremaneira para compreensões que direcionam fazeres cujas características são percebidas em relatos do tipo “[...] resgate dos valores do indivíduo para que ele se sinta um cidadão”; “[...] valorização do humano para ser bons cidadãos”; “[...] orientar as crianças”; “[...] prática de ajudar os indivíduos”. Ou seja, aspectos apontados a um determinado modo de ver e compreender esse campo. A dimensão de educação

presente remete ao cuidado como princípio. Essas características definem, inclusive, certo padrão de valores que influenciam no direcionamento de práticas educativas ainda muito tradicionais e conservadoras.

De certo modo, podemos dizer que há uma superficialidade na forma como definem o trabalho que fazem. Existe também certa limitação e, talvez, desconhecimento do que implica o seu próprio trabalho e o lugar social das ONGs. Isso pode explicar os motivos pelos quais, muitas vezes, a inserção de profissionais no campo de atuação se dá de forma tão rápida que mal se pode cercá-los de informações que deem conta do contexto no qual trabalharão. Essa realidade vai revelando o *modus operandi* a partir do qual as ONGs estão organizadas. A cada projeto aprovado, uma nova equipe é contratada para atuar sob determinado período. Nem sempre essas equipes possuem conhecimento e experiências suficientes para “dar conta” das complexas relações que esses sujeitos vivenciarão em sua realidade, em conexão com o papel que precisarão desempenhar, como por exemplo, ministrar oficinas de música, informática, tênis, entre outras.

É preciso considerar que a prática profissional está imersa na complexa realidade que escapa à tendência de tratá-la como se fosse uma obviedade e compreendê-la a partir de uma única direção. Os conflitos presentes na prática corroboram para a dificuldade de poder dizê-la declaradamente, desvela-

damente. A compreensão da realidade requer diferentes níveis de percepção que, embora tenham correspondência entre si, não nos conduzem a uma única resposta. Assim, podemos dizer que esses trabalhadores estão construindo suas respostas na própria prática. Essa compreensão também é marcada pelos valores que os constituíram sujeitos. É a partir desses valores e de seus ideais que o profissional vai encontrar as devidas respostas às questões que os relatos acima suscitaram no momento da experiência vivida.

4.3 O que digo que faço e o que eu faço de fato

Recheadas por objetivos que traduzem uma perspectiva de mudança social, as práticas educativas desenvolvidas pelas ONGs são difíceis de serem compreendidas. Em geral, elas giram em torno de oficinas temáticas – dança, violão, natação, informática, entre muitas outras. São, portanto, “ações que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e à juventude” (CARVALHO; AZEVEDO apud ZUCCHETTI; MOURA, 2010).

Teoricamente, não há um consenso de como nomear as práticas educativas ocorrentes nas ONGs. Na literatura, foram encontrados diversos termos, tais como atividades recreativas não formais, não escolares, não convencionais; animação sociocultural contrária à escola, socioeducativas em meio aberto, oficinas e, mais recentemente, percursos.

Uma das explicações possíveis para esse acontecimento pode ser o fato de que essas práticas se desenvolvem, sobretudo, na oralidade. Além disso, por muitos anos, o modelo das práticas educativas formais era visto como único modelo vigente de educação, chegando a desqualificar as demais práticas (GARCIA, 2003). Valéria A. Garcia qualifica as práticas narradas como “terra de ninguém”, atividades de segundo plano, um campo aberto para aqueles com boa vontade ou aos que as vislumbram como “oportunidade”. Todavia esse campo no qual se inserem essas modalidades de práticas educativas tem sido palco de disputa intelectual (BOURDIEU, 1983) desde que passou a ser proclamado como uma das resoluções às situações de violência encontradas nas periferias dos grandes centros urbanos (PARK; SIEIRO, 2005).

A prática educativa é política, subjetiva e interventiva e inclui uma série de dificuldades e limites. Depende de certas situações, contextos, circunstâncias e realidades. Essa realidade conduz à necessária conjugação de elementos que são constituintes – o político, o sociológico, o filosófico, o antropológico, o afetivo, o subjetivo, entre outros – que mantêm ligação, interação e interdependência entre si.

Consideramos expressão da prática educativa a que se materializa nos modos de realizar uma interposição consciente na realidade social; afinal, nesse trâmite expõe-se as formas de conhecer, interferir, pensar, agir. A ação

envolve decisão e estratégia. Entretanto, estratégia aqui não se coloca como mera realização de decisões previamente planejadas, em consonância com contextos definidos, tendo em vista a consecução de simples objetivos.

As ONGs fazem da educação o seu principal instrumento de ação social. Notadamente, podemos dizer que há diferentes educações dentro da perspectiva educativa das ONGs: educação para a convivência, educação para a sobrevivência, para a participação e outras tantas. Como expectativa de futuro, devido à sua importância, o que se espera de fato é que elas possam desempenhar uma educação na perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas, pressupondo pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual e de ação. O estudo da dimensão educativa de suas práticas exigiu uma compreensão mais ampla do que os aspectos simplesmente pedagógicos.

Uma educadora expôs a grandeza da dimensão educativa ao reconhecer que a “educação é algo que abrange vários aspectos da vida das pessoas”, por isso, disse ela, “é de extrema importância o trabalho em rede”. Essa compreensão dialoga com a de Costa (1991), para quem a vida, as coisas estão emaranhadas e não é possível separá-las e enquadrá-las em nossos esquemas mentais, por exemplo. Igualmente dialoga com Brandão (1981), compreendendo que nenhum de nós escapa da educação: em casa, na rua, na igreja ou na escola,

de um modo ou de muitos, em todos os nossos fazeres, todos os dias misturamos a vida com a educação. Paulo Freire (2000) anunciou uma educação que se faz na medida em que se fazem também os homens e as mulheres. Para ele a educação tem sentido, pois o mundo não é necessariamente isto ou aquilo porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque se assumem como seres capazes de saber, de saber que sabem e também que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam *estar sendo*.

A perspectiva da *rede* apontada pela educadora, refletindo a partir da sua prática, extrapola o espaço da instituição e quiçá seu território de abrangência. Alerta para a necessidade de serviços de outra natureza que, possivelmente, complementem o quadro dos direitos fundamentais capazes de contribuir para a dignidade da pessoa. Dessa maneira, a prática educativa é a realização de uma tarefa que exige do trabalhador social um aguçar constante da sensibilidade acerca do seu cotidiano, evitando que as rotinas das organizações suguem a vitalidade da sua função e da intencionalidade que está no horizonte como propósito institucional. Precavido e vigilante acerca da instalação de rotinas que *coisifica* o sujeito, Costa (1991,

p. 2) afirma que, quando o cotidiano de uma organização se transforma em rotina, a inteligência e a sensibilidade fecham-se para o inédito e o específico de cada caso, de cada situação. As rotinas são eficazes na produção de um manto dissimulador da “familiaridade”, ou seja, da naturalização de determinadas situações que, aos poucos, vai cobrindo e igualando pessoas e circunstâncias numa padronização cujas respostas são atitudes estudadas, frases feitas e encaminhamentos automatizados pelo hábito.

Uma assistente social entende que sua função é educativa a partir do momento em que troca experiência com o outro. Outra profissional menciona que o olhar diferenciado faz com que a função seja sempre educativa, que se aprenda e se ensine todos os dias. Essas assistentes sociais, que não são do campo específico da educação, manifestam compreensões pertinentes para as reflexões em torno das práticas educativas. Tomemos aqui a perspectiva do *olhar* com as lentes de Costa (1991, p. 4) quando descreve, por exemplo, a respeito das manifestações inquietantes de um determinado jovem, seus impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer tipo de norma, apatia, cinismo, alheamento e indiferença. Em vivências assim, Costa encoraja que o adulto, na relação com esse sujeito, situe-se num ângulo que lhe permita *ver* além dos aspectos aparentemente visíveis, um ângulo que permita ver o sujeito para além das suas atitudes e

dos seus comportamentos. Que permita ver o pedido de auxílio de alguém que, de forma confusa, se procura e se experimenta em face de um mundo, a seus olhos, cada vez mais hostil e ininteligível. Para além da capacidade de *ver* o sujeito, estamos convencidas, como educadoras e pesquisadoras, de que tão importante quanto “ver o outro” é a capacidade de “ser visto pelo outro”, pois impera a necessidade de fazer-se *presença*, isto, claro, se aspiramos uma prática educativa realmente emancipatória. Ainda conforme Costa (1991), a presença se constrói através de *pequenos nada*s, no qual aquele jovem arredio, desconfiado manifesta um desejo de aproximação. Outro jovem poderá ocupar um tempo considerável do profissional com um problema insignificante. Esta é a sua maneira de exprimir a confiança que começa a nascer na relação. Não é um conselho o que ele procura, mas reciprocidade, simpatia, amizade. Um “bom dia”, uma “boa noite”, um sorriso, um olhar cúmplice do jovem arredio, por exemplo, são sinais velados que indicam ao profissional o avanço do seu trabalho.

Uma espécie de *zoom*, aplicado aos modos de ver uma determinada situação, será capaz de ampliar as percepções para se tornar *presença*. Costa (1991) indica que pela *proximidade* o profissional se aproxima ao máximo do sujeito, procurando identificar-se com suas vivências de forma empática; pelo *distanciamento* o profissional se afasta no plano da crítica, buscando, a partir do

ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa. Nessa reflexão do olhar, de ver além, agregamos Melucci (2001), quando escreve a respeito da consciência da não transparência das relações sociais. Essa consciência de que há algo que não é possível ser visto, que há sempre realidades que não serão capturadas, torna mais humano o esforço contínuo e necessário para *reduzir a opacidade* e tornar visível a nossa vida pessoal e coletiva.

A perspectiva de uma educação diretiva, “bancária”, também se revela no discurso de alguns trabalhadores sociais. Uma educadora interpreta que a sua função não é educativa, uma vez que na sua visão quem educa são os pais. “- Minha função é informar, esclarecer, orientar e encaminhar”, afirmou. Essa concepção de educação que dicotomiza o ensinar do aprender, que transfere a responsabilidade apenas para a família, prescinde do companheirismo, da noção de que o ensinar e o aprender se dão numa relação recíproca e com ambos os sujeitos. Contraria a *experiência de aprender com o outro*, que *se aprende e se ensina todos os dias*, conforme abordamos em alguns parágrafos acima. “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade,

a arte” (FREIRE, 2001, p. 12). O mesmo autor (FREIRE, 2005) recusa esse tipo de postura que revela autossuficiência, pois é incompatível com o diálogo. É incansável ao dizer que os homens que não têm humildade ou a perderam não podem aproximar-se do povo, não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. E, insiste o autor, se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos; há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Na forma de serviços, traduzidos pelas ONGs em projetos, a intenção educativa vista desde cima parece estar articulada a objetivos que pretendem uma mudança social, porém, vista desde baixo, não representa impacto, pois é orientada por uma padronização dos serviços, desconsiderando as realidades múltiplas. Essa compreensão da política que cria uma coerência em nível nacional, considerada como única por se basear em diretrizes comuns e em metodologias similares, traduzem apenas os esforços compensatórios que inviabilizam os princípios de autonomia, por exemplo.

Em outras palavras, pode-se dizer que temos em gestação um “novo” modelo educativo, mas que mantém velhas características, capazes de lhe conferir um perfil conservador sob o ponto de vista sociopolítico. Essa premissa é

confirmada a partir de relatos de trabalhadores, especialmente os educadores sociais, que na sua maioria indicam que ajudar, cuidar e incentivar são os dispositivos principais que orientam suas práticas cotidianas.

5 A GUIA DE UMA POSSÍVEL E PROVISÓRIA CONCLUSÃO

Como visto, o campo social está envolvido em uma polissemia de aspectos que dificulta a visibilidade do que realmente essas organizações fazem. O sentido atribuído pelas equipes das ONGs ao trabalho no campo social, em geral, demonstra uma conotação de ajuda ao próximo, não traduzindo uma perspectiva mais crítica. Segundo Úcar (2010, p. 150),

Sin una respuesta clara al sentido actual de ser social, las profesiones de lo social y, en concreto, los trabajadores sociales se quedan sin referentes externos que contextualicen y aporten sentido y dirección a sus intervenciones.

A prática profissional está imersa na complexa realidade, que escapa à tendência de tratá-la como se fora uma obviedade e de compreendê-la sob uma única direção. Os conflitos presentes na prática cotidiana surpreendem até mesmo aqueles cuja experiência já não é inicial. A compreensão da realidade requer diferentes níveis de percepção que, apesar de tecerem correspondência entre si, não nos conduzem a uma única

resposta. Essa compreensão também é marcada pelos valores que constituíram os sujeitos. É a partir desses valores e de seus ideais que o profissional vai encontrar as devidas respostas às questões que os relatos transcritos buscaram suscitar. E, com isso, os trabalhadores constroem o próprio modo de estabelecer empatia, se o desejo for de permanecer no espaço em que atuam.

Uma perspectiva *mais crítica* seria, talvez, fundar as práticas educativas pela lógica do Direito, superando a conotação da benesse, da ajuda. Defendemos, com Bobbio (2004), que a linguagem dos direitos é ambígua, pouco rigorosa e, não raras vezes, usada de modo retórico. Porém o autor pressupõe que os direitos humanos são desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, pois que, apesar da desejabilidade, ainda não foram reconhecidos em igual medida para e por todos.

A orientação pedagógica dos trabalhadores deve contemplar um projeto institucional que aponte intencionalidades possíveis, uma unidade dialética e dialógica entre as perspectivas do ponto da subjetividade e da objetividade para o da construção de saberes que permitam a efetivação de leituras críticas da realidade. São os conhecimentos adquiridos que permitem aos sujeitos e grupos sociais questionar ou interpretar a realidade e notar como ela se situa em um determinado tempo e espaço social.

O estudo da dimensão educativa das práticas que envolvem os trabalhadores do campo social, especificamente, do SCFV, sugere ainda uma reduzida, frágil ou nula presença do cidadão no planejamento das ações que preenchem o tempo e os espaços das ONGs. Contudo as realidades apresentam-se como terreno fértil para a materialização de uma possibilidade histórica.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S.; SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. *Política social e a questão da pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- BAPTISTA, Eduardo. *ONGs: planejamento ou estratégia?* São Paulo: Nova Pesquisa, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 1. ed., 57. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. *Lei Federal n. 8.742*, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Brasília, 1993.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. *Caderno de Orientações*. Serviço de Proteção Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília: SNAS, 2015.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome. *Perguntas frequentes*: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Versão atualizada. Brasília, mar. 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Por uma pedagogia da presença*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino - Região São Vicente, 1991. Disponível em: <<http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESENCA.pdf>>. Acesso em: jan, 2015.

FALCONER, Andres Pablo. *A promessa do terceiro setor*: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e de seu campo de gestão. São Paulo: USP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local. In: PARK, M. B. (Org.). *Memória, patrimônio, meio ambiente, formação de educadores*. Campinas, SP: Centro de Memória da Unicamp; Mercado de Letras, 2003. p. 123-146.

HAAS, Francisco. Política social como política pública. *Revista da Escola Superior Dom Helder Câmara - Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/23688/politica-social-como-politica-publica>>. Acesso em: fev. 2016.

IVO, Anete Brito Leal. A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a07v18n2.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

LANDIM, L. *A invenção das ONGs*: do serviço invisível à profissão sem nome. Rio de Janeiro: Museu Nacional; UFRJ, 1993.

MACHADO, Evelcy Monteiro; MACHADO, Larissa Monteiro. O campo de trabalho do educador social escolar e não escolar na organização da pedagogia social no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 26-30 abril 2011,

São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0181.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Fábيا Jaqueline da Silva. A efetivação da política de assistência social por entidades não-governamentais integrantes da rede socioassistencial de Belém. 2007. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS QUESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI, 3., 28-30 ago. 2007, São Luís, MA. *Anais...* São Luís: UFM, 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/f4049b508cd95ee8213bFabia.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. Das invenções à indeterminação. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-48.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

PARK, M. B.; SIEIRO, R. F. (Org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Editora Setembro, 2005.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. *Jornal Folha de São Paulo*, em 20 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foalha/livrariadafolha/ult10082u696239.shtml>>. Acesso em: fev. 2016.

ROMANS, M.; TRILLA, J.; PETRUS, A. *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

ÚCAR, Xavier. *El trabajador social entre la complejidad social y las profesiones de lo social*. In: RODRIGUEZ, A.; RAYA, E. E. (Coord.). Una europa socialy plural. In: CONGRESO ESTATAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE TRABAJO SOCIAL, 7., Granada, 2008. *Anais...* Espanha: Universidad de Granada, 2010.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Prática socioeducativa e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Revista Ensaio: Avaliação Política Pública Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010.

Sobre as autoras:

Karine Santos: Pedagoga, Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES). **E-mail:** karinesan@gmail.com

Marilene Lemes: Pedagoga. Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES). **E-mail:** marilene.lemes@gmail.com

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado para publicação em junho de 2016.

