

Pedagogia Social nos CRAS: Novos Entrecruzamentos Identitários para os/as Pedagogos/as

Social Pedagogy in the CRAS: New Identity Intercrossings for Pedagogues

Berenice dos Anjos Miranda*

Fernando Guimarães Oliveira da Silva**

Resumo: A partir da institucionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no Brasil, a proteção social assume um caráter interdisciplinar sobre intervenções com famílias e seus/suas membros em situações de riscos e vulnerabilidades sociais. Este estudo é proveniente de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, abordada pela perspectiva qualitativa com recursos da pesquisa documental e com a aplicação de um questionário para dar suporte ao estudo de caso em um dos onze municípios pesquisados na microrregião de Andradina, situados no Oeste do Estado de São Paulo. Os apontamentos conclusivos nos retornaram possíveis truncamentos entre aquilo que é especificidade da Pedagogia e as práticas que são direcionadas pelas Orientações técnicas do CRAS para ações dos/das Técnicos/as de Referência das famílias.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Não-Formal. Assistência Social.

Abstract: From the institutionalization of the Unified System of Social Assistance (SUAS) in Brazil, social protection assumes an interdisciplinary character in the interventions with families and their members in situations of risks and social vulnerabilities. This study is a work of conclusion of course of Degree in Pedagogy, approached by the qualitative perspective with documentary research resources and with the application of a questionnaire to support the case study in one of the eleven municipalities surveyed in the Andradina microregion, located in the west of the São Paulo State. The concluding remarks have given us possible truncations between what is specificity of Pedagogy and the practices that are directed by the CRAS Technical Guidelines for actions of the Reference Technician of families.

Keywords: Social Pedagogy. Non-formal Education. Social Assistance.

Recebido em: 31/03/2017. Aceito em: 09/08/2017

*Pedagoga pela Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS) e Educadora Social do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos "Espaço Amigo" da Prefeitura Municipal de Itapura/SP. Email: berenicadosanjos@hotmail.com.br.

**Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul (AEMS) e Gestor Social do CRAS da Prefeitura Municipal de Ilha Solteira/SP. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX). Email: fernando.ufms@hotmail.com.

Introdução

Em busca de sentidos que orientassem a possibilidade de desconstrução do alinhamento histórico entre Pedagogia e Educação Formal, este estudo é guiado com o objetivo veemente de promover diálogos necessários entre formação, prática pedagógica e um novo campo de atuação do/a Pedagogo/a que tem se despontado recentemente. Trata-se da atuação em unidades da nova Política Pública de Assistência Social, especialmente o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Esperamos que parte dos resultados apresentados e provenientes do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em Junho de 2016, intitulado *'Problematizando a formação e atuação de Pedagogo/as a partir de um estudo de caso no CRAS de Itapura/SP'* se torna um referencial na luta por outros espaços sócio-ocupacionais do/a Profissional de Pedagogia. Fato este que nos motivou a produzir deslocamentos significativos sobre outras possibilidades identitárias para a Pedagogia, a partir da atuação no SUAS.

Iniciamos, então, apresentando algumas ponderações que enredam o cenário acadêmico nessa seara. O levantamento das leituras que corroboram com a compreensão da Pedagogia como ciência oportunizou problematizar as diferentes abordagens do pensamento científico. É um cenário permeado de diversas compreensões que ora interpretam

[...] a Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática [que] está, hoje, longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 56).

Dada a instabilidade do que 'seria a essência do proceder pedagógico', consideramos uma discussão mais que necessária. Ela se fundamenta na luta por definição identitária de práticas pedagógicas que se produzem continuamente no escopo de diferentes políticas públicas municipais e também nos espaços de educação não formal e informal, como empresas e serviços criados por Organizações da Sociedade Civil (OSC).

O itinerário metodológico problematizou a dimensão epistemológica da Pedagogia, a

partir de uma investigação em onze municípios da microrregião de Andradina/SP, a saber: Andradina, Castilho, Guaraçaí, Ilha Solteira, Itapura, Mirandópolis, Muritinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Sud Menucci e Suzanápolis, com a qual interessa saber quais unidades de CRAS teriam como parte de suas equipes de referências o/a Pedagogo/a. Este levantamento se deu junto à Plataforma CadSUAS (Cadastro Nacional do Sistema Único de Assistência Social), um sistema de cadastro nacional de Prefeituras, Secretarias, Fundos, Conselhos e OSCs que gerenciam/operacionalizam serviços tipificados como pertencentes à política pública de assistência social. Esta, por sua vez, nos retornou uma quantidade de duas Pedagogas atuando, respectivamente, nos municípios de Itapura e Nova Independência.

Os dois municípios em que atuam as Pedagogas tiveram um demarcador que orientasse a escolha pelo estudo. Primamos por analisar o município que abriu contratação ou por Concurso Público ou Processo Seletivo, para que nossa investigação se pautasse no objetivo de dar visibilidade para o que poderia ser o objeto de trabalho da Pedagogia nos CRAS. Com isso, problematizar a dimensão epistemológica a partir de uma demanda que fundamentou a atuação delas na referida unidade. No entanto, nossa pesquisa retornou que apenas a Pedagoga do município de Itapura vinculou-se formalmente por meio de Concurso Público e aquela de Nova Independência, vinculou-se por meio de readaptação do cargo de Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, atividade que exercia anteriormente.

Devido à pesquisa considerar um município em especial, abordamos como fundamento metodológico o estudo de caso. Concordamos com Antonio Gil (1996, p. 122), quando afirma que é preciso verificar as minúcias de um debruçar que ainda não foi atingido pelas pesquisas. Ainda, segundo o autor, o estudo de caso possibilita utilizar de coletas de dados que se valem da "[...] leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevistas e culminando com a obtenção de histórias de vida". Conforme sugestão de Gil, utilizamo-nos, assim, da seguinte ordem de atividades: levantamento de documentos em site, revisão de literatura sistemática e a utilização de um questionário aplicado à Pedagogia

do CRAS de Itapura. Por meio disso, encontramos um terreno farto de problematizações que ressoam positivamente na revisão de currículos de formação, prática pedagógica e identidade do/da profissional de Pedagogia para além da educação escolar, amparando-nos na Pedagogia Social como um campo de atuação que produz uma contestação no interior da Pedagogia para além da marca-fim que ela tem se apresentado sob o enfoque da Escola.

Bases Epistemológicas da Pedagogia

Compreender como a Pedagogia ainda não incorporou nos currículos de formação parte significativa da especificidade da prática pedagógica em outras áreas é um problema. O fato é que consideramos emblemático esse cenário porque há um grande número de espaços sócio-ocupacionais em que a Pedagogia está e é reconhecida. Significativamente ganhou relevo por produzir uma ação pedagógica dirigida a públicos diversos, ainda que com diferentes práticas, para adequar-se às especificidades da área em que ela estiver inserida.

Problematizar a construção do que seria “o proceder pedagógico” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2001, p. 56) torna-se relevante para se compreender de que ‘especificidade’ estamos falando. Porém, antes de avançar nesta seara, é necessário entender quais reformulações foram indispensáveis para que a Pedagogia assumisse a possibilidade de abranger outros espaços sócio-ocupacionais. Cuidou disso, por exemplo, Giseli Barreto da Cruz, ao realizar uma pesquisa histórica para entender sob quais demandas se deu o Curso de Pedagogia. A autora afirma que a “gênese do curso está na formação de professores” (CRUZ, 2011, p. 29). Traz, também, que o curso passou por quatro reformulações, datando-se na seguinte ordem: 1939, 1962, 1969 e a última, em 2006.

Caracterizando estas alterações como marcos legais, Cruz (2010) analisa que a primeira alteração foi elaborada com o objetivo de estabelecer o modelo 3+1. Tal modelo previa a formação do bacharelado e do licenciado, sendo neste último necessário cursar Didática para que pudesse ter noções básicas de formação pedagógica para lidar com a relação ensino e aprendizagem. As dificuldades encontradas na definição de que

formação precisaria o/a professor/a primário/a e os/as técnicos/as da educação acalentaram os debates sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia, acirrando “os problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto de a ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre educadores e legisladores” (CRUZ, 2011, p. 38). No entanto, a ideia de extinção não obteve êxito, mas culminou em diferentes posições acadêmicas sobre a definição de que profissional se pretendia formar, considerando o campo das práticas de Educação Escolar.

No decurso dos processos de reformulação, o segundo marco legal do curso (1962) preocupou-se com a formação do Licenciado, mesmo que os graus de bacharelado e licenciado pudessem ser obtidos concomitantemente. Os/as legisladores/as da época “transpareceram a perspectiva de provisoriedade do curso e a necessidade da formação superior do professor primário, ficando a formação do pedagogo técnico de educação para estudos subsequentes” (CRUZ, 2011, p. 38). Durante a década de 60, efervesciam no Brasil Reformas Universitárias que projetavam mudanças para especializações científicas, o que (re)configurou a dinâmica organizativa das Faculdades de Educação e os currículos mínimos das graduações instituídas (CRUZ, 2011).

Impulsionado por estas reformas, Cruz (2011 p. 47) afirma que o terceiro marco do curso incumbiu-se de instituir oficialmente “as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o pedagogo”. Estas habilitações trouxeram debates e processos de estudos que se tornaram um movimento em prol da renovação do curso de Pedagogia, “as críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos internacionais” (CRUZ, 2011, p. 49).

Notamos nestes marcos legais a constante luta por instituir um estatuto epistemológico capaz de identificar a Pedagogia. Com este movimento, Cruz (2011, 50) afirma que o debate nunca foi consensual, mas prevalece “a concepção que toma a docência como o núcleo forte da Pedagogia, pelo menos duas outras circulam no debate”.

Referenciando-se aos estudos de Acácia Kuenzer e Marli Rodrigues (2006, *apud* CRUZ, 2011, p. 50-51), a autora traz três concepções: “Pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); Pedagogia centrada na Ciência da Educação (bacharelado – pedagogo); e a Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo”.

O reflexo das preocupações da década de 80 trouxe impactos significativos para o projeto de formação e identidade do profissional da Pedagogia. Tratou-se do último marco, atualmente em exercício, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006. Neste documento, ampliou-se a compreensão do que seriam identidade e campo de atuação do Profissional de Pedagogia.

O pedagogo contaria com um campo de educação bastante largo, podendo atuar como professor de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências escolares e não escolares (CRUZ, 2011, p. 56).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares orientaram-se com o enfoque de que o curso providenciaria a formação do/a Licenciado/a para atuar em diversos contextos educativos. Legalmente afirmada no que seria o constructo identitário da Pedagogia, nossa proposta seria desvelar uma imensidão de possibilidades de reconhecer o trabalho docente e a prática pedagógica em espaços diferentes da Escola. Mas para avançar nesse processo, consideramos relevante entender o que as pesquisas em educação têm produzido sobre ação docente e prática pedagógica.

Em busca de definição para o conceito de Pedagogia, José Carlos Libâneo (2006) considera que a docência nas Diretrizes Curriculares de 2006 passa a ser compreendida como núcleo central. Todavia, ele considera a docência como uma modalidade de atividade pedagógica: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

Desta maneira, Libâneo (2010) afirma que a Pedagogia é a teoria e a prática da Educação. As contribuições do autor pairam sobre a leitura de que a Escola não detém o monopólio do saber, e utilizando o conceito de Educação numa acepção bastante ampla, compreende que a “pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade” (LIBÂNEO, 2010, p. 57). Como consequência desta afirmação, o autor reivindica cientificizar o campo de atuação do/a Pedagogo/o, tratando de “uma epistemologia do conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2010, p. 57).

O autor causa um descentramento significativo na compreensão do conhecimento pedagógico. Assinala ‘possibilidades’ frente à ampliação do foco de atuação da Pedagogia acerca daquilo que pode ser considerado como uma prática educativa. Considera, então, que o campo ao qual a prática está dirigida construirá as bases para a formulação científica de uma área. Isto nos leva a dizer que se a Pedagogia está na escola, sua construção advirá daquele contexto, porém, se dirigida a uma Empresa, ela terá uma construção do conhecimento pedagógico constituída sob as bases desta área.

Outro assunto relevante refere-se às construções dos currículos de formação inicial do/a Pedagogo/a, orientando-os numa série de situações vinculadas à realidade local dos diversos espaços sócio-ocupacionais. Sobre isso, Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo (2007) ponderam que a homologação das Diretrizes Curriculares trouxe mais problemas do que soluções. Afirmam que alguns questionamentos atravessam estas discussões, principalmente se os/as pedagogos/as se sentem identificadores e respaldados em suas práticas por estes textos normativos. Atravessa de modo bastante significativo este questionamento o *boom* contemporâneo do discurso pedagógico em diversos contextos de sociabilidades: político, empresarial e, também, em movimentos políticos e coletivos da sociedade civil.

Como reflexo disso, conforme os autores, o/a Profissional de Pedagogia passa por conflitos que impedem que se reconheçam com uma identidade própria. Assim, completam que

[...] a não-consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo científico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 74).

Se consolidada sua natureza epistemológica, a Pedagogia passa a ser direcionada para as multifacetadas do fenômeno educativo. Deste ponto de vista, é preciso considerar o entrecruzamento do conhecimento pedagógico com diferentes áreas que demandam a atuação do/a Profissional de Pedagogia. A produção contínua de novos saberes precisa ser considerada “sem negligenciar sua capacidade de autorreflexão ao articular esses saberes e sem permitir que ela se distancie de sua inevitável pertinência ao contexto da práxis”. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 80).

Diante deste cenário em que se (re) dimensiona nos ventos das incertezas que resvalam lá e cá o estatuto epistemológico a partir de dados práticos, disciplinares e sócio-ocupacionais do que pode ser imprescindível para formar um/a Pedagogo/a, concordamos com a assertiva de que a Pedagogia é uma Ciência da Educação, portanto

[...] investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 80).

Com esta perspectiva, entendemos que a prática do/a Pedagogo/a em outros contextos adquire uma especificidade, a partir de um fenômeno educativo que se produz frente a diversos entrecruzamentos de questões culturais, sociais, econômicas, políticas e etc. Por conta desta compreensão, analisaremos a seguir em qual campo sócio-ocupacional pretendemos compreender a prática dos/das Pedagogos/as, a fim de contribuir com currículos de formação e de movimentar discussões na área da Pedagogia Social.

Diálogos com a Pedagogia Social

Reconhecido que a Pedagogia é um campo do conhecimento que investiga diferentes práticas educativas, por agora, resolvemos analisar a especificidade da prática pedagógica ligada à área de assistência social. Para isso, ao considerar a educação como resultado de “uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias” (FRANCO, 2008, p. 75), a autora amplia as possibilidades de sua ocorrência em espaços fora dos ambientes escolares. Observa a transferência para os fatores culturais que estão jogados no mundo social e que nem sempre suas aprendizagens são propostas pela Escola, bem como não se esgota como potencial das Escolas promovê-las. É o caso, por exemplo, do modo como as pessoas vão se des/re/criando para conviver com riscos e situações de vulnerabilidades sociais. Nem sempre há um espaço para converter as fragilidades e inseguranças sociais em ações cujas intervenções caminham para fortalecer, proteger e dar apoio.

Por conta disso, vimos na Pedagogia Social uma forte parceira para causar desequilíbrios significativos nos diversos espaços onde se trabalha com a assistência social, sem desvirtuá-la das novas condições da roupagem atual que ela possui. Mas antes de promover este diálogo mais preciso, queremos considerar as contribuições dos aspectos sócio-históricos da Pedagogia Social para entender a demanda que causou o seu surgimento e como ela tem se configurado na dinâmica brasileira.

A respeito disso, consideramos relevante entender a emergência da Pedagogia Social para países europeus. Lá, ela é instituída como estatuto de ciência vinculada à área da Educação – especialmente na Itália, Portugal, Alemanha, Finlândia e Espanha. Sob este enfoque, Geraldo Caliman (2009, p. 59) compreende que esta área é privilegiada por relacionar-se aos espaços “não escolares de transformação da Educação não intencional, ou não declaradamente intencional, em Educação intencional, de espaços deseducativos ou potencialmente educativos em espaços declaradamente educativos, através de intervenções diretas no ambiente”. Complementa sobre a identidade do/a Pedagogo/a Social:

[...] a Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação (CALIMAN, 2009, p. 59).

Ressalta-se que estas ações profissionais não se tornam conteúdos a serem discutidos pela área da Pedagogia com o objetivo de enriquecê-la com outras possibilidades de atuação. Na contramão, se acrescem os diálogos com a educação escolar. Acreditamos que enquanto categoria transformativa da prática profissional e, com isso, de formação do/a Pedagogo/a, situações específicas da área de assistência social não estão fazendo parte de preocupações teóricas e práticas dos/das profissionais.

Na esteira das pesquisas de Hanz Uwe Otto (2009, p. 31), as raízes históricas da Pedagogia Social estiveram vinculadas a uma ação interventiva em educação que se “[...] baseava na tentativa de encontrar soluções educacionais para os problemas sociais”. Com esta perspectiva, cremos que o universo de compreensão que nos dispusemos a analisar aproxima-se de modo mais intenso com o que poderíamos encontrar como a justificativa ideal para intervenções da Pedagogia na área de assistência social. Subentende-se que a Pedagogia Social é uma intervenção em que a área do conhecimento responsável por estudá-la é a Pedagogia, inserindo-se no campo da Educação, porém alimentando-se também de práticas inerentes às construções do trabalho social com a roupagem contemporânea do SUAS.

Concorda assim Sanna Ryyänen (2009, p. 65), quando afirma que, historicamente, a área de Pedagogia Social se construiu identitariamente sob o olhar do trabalho social e com isso, “[...] não somente observa e analisa, mas também opina e exige. O eixo central da Pedagogia Social é buscar possibilidades para a vida em um mundo melhor: mais humana, mais justa, mais igualitária, mais solitária”. Sobre esta ênfase de atuação, teríamos que entender a prática pedagógica como vinculada ao conteúdo da demanda que o/a Pedagogo/a tem como objeto-fim de atuação nas unidades que operam assistência social, o que nos remete a Franco (2008, p. 112), quando

destaca que o/a Pedagogo/a é um profissional que investiga a “educação como prática social, como investigador, pesquisará novas mediações da educação com o mundo sociocultural, além da escola, transcendendo o previsto nas demandas de mercado”.

A despeito da efetivação da Pedagogia Social sobre as construções acadêmicas brasileiras, Ryyänen (2009, p. 72) percebe “que um dos problemas chaves na sociedade brasileira é a *segregação social*, a falta da convivência vertical e o processo de *naturalização* dessa situação”. Na realidade brasileira, observam-se disparidades nas relações entre as diversas questões sociais, econômicas e de diferenças particulares que tornam os universos destas diversidades impossíveis de se entrecruzarem. Projeta-se, por exemplo, uma realidade em que a criminalidade, discriminação e violência adquirem visibilidade dentro do enredo de diversas existências, porém não se encaixam dentro do escopo de diferentes políticas públicas e sociais. Ryyänen (2009) analisa a atuação da Pedagogia Social relacionada às Organizações não-governamentais (ONG) – conhecidas pela atuação da sociedade civil organizada para auxiliar o Estado no enfrentamento das questões sociais e, também dos projetos sociais, no entanto, adiciona que esta área avança para além destes espaços de atuação, adquirindo forte visibilidade em práticas dirigidas para o acompanhamento social de famílias e indivíduos em situação de riscos e situações de desproteção social.

Há que se ressaltar que até aqui compreendemos uma série de efeitos de sentidos presentes numa perspectiva histórica e particularizada de alguns países sobre a Pedagogia Social e podemos afirmar, que o consenso produzido fortalece-se no reconhecimento de que a área representa uma atuação em que a dimensão educativa relaciona-se à educação não formal e informal.

Para a pesquisadora Evelcy Monteiro Machado (2009), é necessário um aprofundamento brasileiro sobre a Pedagogia Social para que ela se adéque ao perfil específico das questões sociais que emergem em nosso país. Por meio disso, consideramos interessante que as práticas nesta área assumam um caráter mais técnico e interventivo, baseado em estudos e pesquisas da questão social, do que em práticas enviesadas

de senso comum, como muito tem se tornado um perfil na área social – caridade e sentimento de condolências com os sujeitos que convivem com inseguranças sociais.

O que ocorre, segundo Sueli Maria Pessagno Caro (2009, p. 153), é que o conteúdo das questões sociais trabalhadas pela Pedagogia social referem-se à Educação social. O conceito, por sua vez, é visto como “processo das relações proporcionadas na estrutura da Educação não-formal. Justamente, este é um ambiente de relações educativas que a diferencia da atual estrutura da Educação formal”. Por tratar-se de uma área em que várias outras atuam, geralmente suas ações encontram confluências com práticas profissionais de Assistentes Sociais, Psicólogos/as e outras profissões que dialogam em busca de respostas interventivas às questões sociais.

A existência de uma especificidade do saber-fazer sócio-pedagógico na área de assistência social vincula-se a algumas áreas prioritárias para a atuação da Pedagogia Social. Os pesquisadores Roberto da Silva, José Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2009) acreditam estas áreas no Brasil são materializadas na infância e adolescência, juventude, sistema penitenciário, terceiro setor, ONGs, projetos e programas sociais e outras que têm surgido como demanda própria da intervenção deste profissional. Os autores compreendem que é preciso que a Pedagogia Social no Brasil adquira sua identidade profissional estruturalmente “articulada com a realidade social brasileira e embebida, como dizia Paulo Freire, de história e da rica tradição cultural forjada nos mais diversos rincões deste país” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 305).

Nesse sentido, predispono-nos a dar identidade à Pedagogia Social nos CRAS a fim de verificar quais ações são realizadas por estes profissionais e que podem contribuir para uma futura proposta de revisão das práticas e o fomento de áreas de pesquisas sobre o assunto, refratando com isso nos processos formativos e na abertura de novos campos profissionais que demandam esta atuação. Em razão disso, precisamos compreender como a assistência social se organiza, atualmente, nos processos de proteção produzidos pela área.

Proteção social no âmbito do SUAS

Queremos aqui, analisar de modo bastante breve o que representa a proteção social no âmbito do SUAS. Compartilhamos de uma especificidade de Pedagogia que se adéque às condições do formato atual da área, para que as ações não fiquem dissociadas do que passou por várias reformulações para ser visto como uma área que é responsável por oferecer, mais que ações voltadas para concessão de benefícios, mas com o objetivo de proteger, promover e apoiar pessoas, grupos e famílias.

O SUAS é resultado de conferências Municipais, Estaduais e Federais ocorridas durante o ano de 2003 que compartilhavam de uma luta por tornar a assistência social um direito público a pessoas, grupos e famílias que não contribuem para uma previdência. Por conta das dificuldades da vida, convivem com o imprevisto, o eventual e não têm condições de se tornarem emancipadas e autônomas por meio do acesso à renda, sobrevivência e desenvolvimento humano.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) aprovou a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Nela consolidaram-se princípios, diretrizes, objetivos e serviços que teriam o caráter de proteção social como política pública não contributiva. De acordo com a pesquisadora Aldaíza Sposati (2013, p. 17) esta nova roupagem da política brasileira de assistência social oferece um novo modelo de gestão capilarizado no território e em demandas peculiares dele. A autora completa que

A concretização do modelo de proteção social sofre forte influência da territorialidade, pois ele só se instala, e opera, a partir de forças vivas e de ações com sujeitos reais. Ele não flui de uma fórmula matemática, ou laboratorial, mas de um conjunto de relações e de forças em movimento. (SPOSATI, 2013, p. 17).

Focada em níveis de complexidade, a PNAS (2004) compreende que diversos fatores influenciam na condição de riscos e vulnerabilidades sociais de famílias e seus/suas membros, envolvendo desde aspectos de necessidades materiais até aquelas que se caracterizam como simbólicas. Inclui, nesse campo, a compreensão de que a questão social é complexa. Baseia-se num modelo de proteção social que

[...] tem por direção o desenvolvimento humano e social e os direitos da cidadania e seus serviços, programas, projetos e benefícios devem estar articulados com as demais políticas sociais para efetivamente se constituir um sistema público (BRASIL, 2008, p. 45).

Desta maneira, os níveis de complexidade no SUAS visam ofertar intervenções com o objetivo de assegurar o acesso a espaços e atendimentos, conforme a Norma Operacional Básica (NOB, 2005), voltadas para segurança de acolhida, renda, convívio (familiar e comunitário), autonomia e desenvolvimento individual e de sobrevivência (provisões materiais ou simbólicas). Ao afiançar estas seguranças sociais, independentemente de prévia contribuição, a proteção social vinculou-se à complexidade básica e especial, tomando como referência para a criação de serviços o grau de fortalecimento ou rompimento de vínculos familiares restauráveis ou plenamente rompidos. A partir dessa leitura, a política cria duas complexidades: a proteção social básica (PSB) e a proteção social especial (PSE), sendo esta última dividida em média e alta complexidade, considerando como média a restauração de vínculos e alta, os vínculos integralmente rompidos.

Ressaltamos assim, a última alteração realizada na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) – a Lei 12.435 de 2011 – refere-se às diferenças entre PSB e PSE alteradas sobre o art. 6º, passando a vigorar com a seguinte interpretação destas proteções:

I – proteção social básica: conjunto de serviços, programas, planos, projetos e benefícios de assistência social que visa prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições

e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;

II – proteção social especial: conjunto de serviços, programas, planos e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos (BRASIL, 2011, p. 6).

A PSB dita no tópico I da referida Lei é desenvolvida pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a segunda, PSE, desenvolvida pela Unidade oficial denominada de Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), podendo também ter como unidades os serviços situados na alta complexidade, como o Centro POP, Casa Lar, Casa de Passagem, Acolhimentos institucionais e Instituições de Longa Permanência (ILPI).

Compreendida como se organiza a proteção social no âmbito do SUAS, pode-se afirmar que o CRAS atua numa linha de prevenção de riscos e vulnerabilidades sociais com o objetivo de fortalecer as pessoas e suas famílias para enfrentarem possíveis e eventuais situações de desproteção. Já na modalidade especializada, os serviços atuam numa dinâmica de defesa de direitos violados após a ocorrência do risco, o que torna os mesmos com uma característica mais curativa que preventiva. O SUAS (2005) analisa que a dimensão das equipes será composta com base em porte do município e quantidade de famílias referenciadas por território, o que é ponderado na tabela abaixo.

Tabela 1: Relação entre porte, famílias referenciadas e técnicos/as para o atendimento

Pequeno Porte I: até 20 mil/hab	Pequeno Porte II: Entre 20.001 e 50.00 mil/hab	Médio (50.001 e 100.00 mil/hab), Grande (100.001 e 900.00 mil/hab), MetrÓpole e DF (superior a 900.000 mil/hab)
Até 2.500 famílias referenciadas	Até 3.500 famílias referenciadas	A cada 5.000 famílias referenciadas
2 técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	3 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	4 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS. 2 técnicos de nível médio 3 técnicos de nível médio 4 técnicos de nível médio

Fonte: NOB/RH (2011, p. 30)

Como se vê, a implementação destes serviços e a implantação de unidades dependem da correspondência entre população e níveis de riscos e vulnerabilidades nos territórios, sendo que o SUAS coloca que para cada nível de complexidade existe um nível de gestão que justifica a abertura de equipamentos. Segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), os municípios têm até o fim deste ano para equiparem-se com o CRAS e transitarem para um nível de gestão básica dos serviços e com isso, implantarem pelo menos um CRAS com uma equipe mínima composta por 1 Coordenadora/a, 1 Assistente Social, 1 Psicóloga, 1 Agente Administrativo e 1 Profissional de Limpeza.

Há que ressaltar que as equipes mínimas foram apontadas pela Norma Operacional Básica (NOB) do SUAS, em 2005. Àquela época, as projeções pairavam sobre o início da execução das atividades socioassistenciais com famílias e seus/suas membros, pensando na possibilidade de que estas unidades criassem uma identidade e pudessem mais a frente rever a composição destas equipes mínimas. Em vários momentos das Conferências bianuais, tem sido discutida a possibilidade de reformulação destes documentos-referência, dentre

os quais podemos citar a PNAS e a NOB/SUAS, para que outras profissões viessem a contribuir com a leitura dinâmica sobre a questão social. No entanto, ainda não ocorreram movimentos significativos junto às plenárias e instâncias de negociação e pactuação dos Governos Municipais, Estaduais e Federal.

O lugar onde pesquisamos

O quadro abaixo expõe a proporção pensada para implantação e implementação de serviços socioassistenciais. Tabulamos os dados registrados pelos municípios na plataforma CADSUAS (2016) por meio da equivalência entre município, população, quantidade de CRAS e Técnicos/as de Nível Superior que são referências de atendimento às famílias nos CRAS. Os profissionais que compõem as equipes mínimas conforme a NOB/RH (2005) em sua maioria são Assistentes Sociais e Psicólogos/as, porém fizemos um destaque para aqueles que contam com Pedagogos/as e as atividades que desenvolvem, Coordenador/a, ou acumulando as duas funções Coordenador/a e Técnico/a de Referência. Tivemos um retorno com a seguinte expressão:

Tabela 2: CRAS nos Municípios da microrregião de Andradina/SP

Município	População	Qtd	Qtd de Téc.	Pedagogos/as	Função
Andradina	55.354 hab	CRAS 1	4	-	-
		CRAS 2	4	-	-
		CRAS 3	4	-	-
Castilho	20.120 hab	CRAS	2	-	-
Guaraçai	8.435 hab	CRAS	2	-	-
Ilha Solteira	26.242 hab	CRAS	7	-	-
Itapura	4.674 hab	CRAS	3	1	Coordenadora e Técnica de Referência
Mirandópolis	29.185 hab	CRAS	4	-	-
Murutinga do Sul	4.186 hab	CRAS	5	-	-
Nova Independência	3.507 hab	CRAS	3	1	Coordenadora
Pereira Barreto	25.742 hab	CRAS	3	-	-
Sud Menucci	7.702 hab	CRAS	2	-	-
Suzanápolis	3.383 hab	CRAS	4	-	-

Fonte: CADSUAS, 2016.

Por entender a multidimensionalidade da questão social, a Resolução 17 do CNAS (2011, p. 138-139) reconheceu algumas profissões no âmbito do SUAS, como segue:

Art. 3º São categorias profissionais de nível superior que, preferencialmente, poderão compor a gestão do SUAS: Assistente

Social, Psicólogo, Advogado, Administrador, Antropólogo, Contador, Economista, Economista Doméstico, Pedagogo, Sociólogo e Terapeuta ocupacional.

Afirma-se de modo bastante enfático a necessidade de contribuir para currículos de formação de Pedagogos/as que têm a Pedagogia

Social como possibilidade de campo de atuação. Iniciando sobre a análise dos dados da pesquisa, encontramos na Pedagoga do município de Itapura, como já pontuado, a vinculação por meio de Concurso Público e a acumulação de seu cargo de Pedagoga com o de Coordenadora, ou seja, ela coordena e também é Técnica de Referência das pessoas atendidas.

Com isso, ao ser parte da equipe técnica, a Pedagoga é equiparada como Técnica de Referência (TR), assim como os/as outros/as profissionais que compõem a equipe do CRAS. Entendemos assim que o/a Técnica de Referência como o profissional que desenvolve ações comuns a todos/as, porém agindo conforme a especificidade do conhecimento de sua área. As orientações Técnicas para a ação dos CRAS entendem o/a Técnica de Referência como o/a profissional com formação em Ensino Superior nas áreas do SUAS, sendo que dentre as principais incumbências encontra-se a de atuar com enfoque de algumas metodologias específicas do trabalho social, desde que com experiência mínima de atuação com serviços, programas, planos e projetos de assistência social, bem como:

[...] conhecimentos referentes à legislação referente à política nacional de assistência social; domínio sobre os direitos sociais; experiências de trabalho em grupo e atividades coletivas; experiência em trabalho interdisciplinar; conhecimento da realidade do território e de boa capacidade relacional e escuta das famílias (BRASIL, 2009, p. 63).

Por conta destas especificidades que são comuns a todos/as os/as profissionais de referências, pretendemos compreender como a prática da Pedagoga do CRAS de Itapura se efetiva. Mas, para isso, é importante que entendamos a dimensão do município analisado. Os aspectos históricos desta cidade datam suas origens do ano de 1969, havendo sido, inicialmente, um distrito de Pereira Barreto/SP. No período da pesquisa, os dados estatísticos do Censo de 2010 apontaram cerca de aproximadamente 4.360 (quatro mil trezentos e sessenta habitantes). O CRAS do município foi inaugurado em 2011, com uma equipe de um Assistente Social, uma Psicóloga e uma Pedagoga, contando também com uma Profissional de limpeza e uma Agente administrativa.

As aproximações que pretendemos visam investigar se de fato há a especificidade do conhecimento pedagógico da profissão, ou se há novas metodologias e práticas profissionais que precisam ter visibilidade, conforme demonstraremos a seguir.

Novos entrecruzamentos entre Pedagogia e Proteção social nos CRAS

A Pedagoga do CRAS de Itapura foi convidada a participar do questionário e, após o seu aceite, informamos sobre a descrição dos dados e o cuidado ético de instrumentalizá-los. Demos a ela a condição de escolher um nome social para ser tratada de modo sigiloso sua ação, ela quis ser chamada de Rosa. Ela é licenciada em Pedagogia há seis anos, fez sua graduação numa faculdade privada da região e considera que foi habilitada para atuar com o ensino fundamental e a gestão escolar.

No que se refere à formação, exploramos se no curso houve alguma disciplina que oferecesse a ela condições de deslocar uma compreensão da escola como objeto fim de atuação. Segundo ela, não houve, ao longo dos quatro anos de seu curso, a abordagem de qualquer possibilidade de atuação fora da escola, nem no currículo, e tampouco foi pesquisado por ela. Sua vinculação à unidade de CRAS ocorreu há aproximadamente seis anos atrás e foi o seu primeiro emprego após a conclusão do curso.

Como meio de se formar sobre a área, procurou na especialização o momento para se aperfeiçoar. Devido à sua atuação como Coordenadora, decidiu seguir o que as Orientações técnicas (2009) preconizam, ao associarem o perfil do/a Coordenador/a à especialização em Gestão Pública. A propósito desta referência, ela está cursando especialização em Gestão Pública, a fim de conhecer as principais ferramentas de atuação como responsável por uma unidade que precisa articular diferentes políticas públicas do município para tratar a questão social.

Atualmente, ela faz parte de uma equipe de seis integrantes, composta por uma Pedagoga (também coordenadora), uma Psicóloga, uma Assistente social, uma Profissional de serviços diversos (limpeza) e duas Agentes comunitárias. Vale trazer a pesquisadora Maria da Glória Gohn (2010) quando pontua o perfil do/a pedagogo/a

da área social sob o viés da educação diferente da pedagogia escolar:

A pedagogia social é alçada a uma Teoria Geral, visando formar um profissional específico: o pedagogo social. Um dos reais objetivos da busca de um estatuto científico à pedagogia social é o de criar a proposta de um novo curso no ensino superior de graduação, especialmente nas Faculdades de Educação ou Pedagogia, para um novo campo de organização disciplinar nos cursos superiores. Os novos cursos formariam os Pedagogos Sociais, e poderiam desenvolver habilitações específicas, assim como cursos de especialização em Pedagogia Social para outros profissionais interessados ou necessitados de formação para atuarem no social. (GOHN, 2010, p. 31).

Com isso, acreditamos ser importante trazer a discussão com esse foco para situar os estudos sobre Pedagogia social no Brasil. No entanto, a proposta que defendemos neste estudo de caso vem de encontro com a revisão de currículos de formação inicial e continuada de pedagogos/as. Para isso, vale ressaltar a pesquisa de Fernando Guimarães Oliveira da Silva (2011), vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em que enfatizou a prática pedagógica de Pedagogas da Assistência social da cidade de Três Lagoas/MS. Seu estudo contribuiu para dar visibilidade às ações das Pedagogas e evidenciar a necessidade de que os currículos levantem as práticas em outros locais que não a escola. Encontrou Pedagogas atuando tanto nas equipes que executam as atividades de PSB e PSE no território, respectivamente nos CRAS e no CREAS, bem como verificou sua atuação no âmbito da Gestão social junto à Secretária Municipal de Assistência Social. À época de sua pesquisa, a Secretária do município tinha formação em Pedagogia, porém não participou da pesquisa. Nosso estudo veio também para destacar as práticas de uma pedagoga. Ela cita, no que se refere a isso, que é profissional de referência de serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes, bem como no Programa de transferência de renda para adolescentes e jovens: o Programa Ação Jovem, do Estado de São Paulo. Acredita que sua ação está

voltada para crianças, porque sua formação lhe dá bases para compreender certas questões referentes ao desenvolvimento humano.

Dentro da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, a Resolução nº 9/2009 e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) são serviços realizados em grupos, organizados de modo a garantir aquisições progressivas aos/às seus/suas usuários/as, dividindo-se em faixas etárias. Contempla o trabalho social com famílias e previne as situações de risco social de maior ocorrência nos microterritórios de sua existência.

As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (BRASIL, 2009, p. 10).

Analisar o conteúdo orientador das intervenções representa, por si só, a problemática dos espaços de formação, uma vez que não faz parte da proposta de formação oferecer condições de acessar práticas que agem diretamente nos sentidos construídos pelos sujeitos nos sofrimentos e nas eventualidades que vivem, cotidianamente, nos riscos e vulnerabilidades sociais. Torna-se visível esta afirmativa no que Rosa caracteriza como a não preparação para lidar com o risco, a pobreza e a vulnerabilidade social de pessoas e suas famílias. Enuncia assim:

“[...] não fui preparada durante minha licenciatura para atuar com ações que pudessem sanar as dificuldades dos problemas familiares, analisar as condições socioeconômicas, para concessão de benefícios eventuais atuando às vezes como Assistente Social” (PEDAGOGA ROSA, 2016).

Acredita que as práticas se entrelaçam e, em alguns casos, as ações que estavam inerentes a um profissional também acaba sendo desenvolvido por outro, uma vez que nos tornamos

referência às famílias e seus/suas membros. Isso significa que esta referência pressupõe uma vinculação e uma sensação de confiança e respeito. Isso ocorre porque cada profissional de nível superior (Pedagogo/a, Assistente social, Psicólogo/a e/ou outros) é referência do plano de acompanhamento familiar de cada família, sendo que as tratativas realizadas por eles/as, em alguns casos, também passam pela concessão de serviços e benefícios, que, historicamente, veio se consolidando apenas como prática do/a Assistente social. Assim, as orientações técnicas para o CRAS dizem que o/a Técnico/a de referência é aquele que, dentre tantas atribuições que devem desenvolver, responsabiliza-se por:

- Acolhida, oferta de informações e realização de encaminhamentos às famílias usuárias do CRAS;
- Planejamento e implementação do PAIF, de acordo com as características do território de abrangência do CRAS;
- Mediação de grupos de famílias dos PAIF;
- Realização de atendimentos particularizados e visitas domiciliares às famílias referenciadas ao CRAS;
- Desenvolvimento de atividades coletivas e comunitárias no território;
- Apoio técnico continuado aos profissionais responsáveis pelo(s) serviço(s) de convivência e fortalecimento de vínculos desenvolvidos no território ou no CRAS;
- Acompanhamento de famílias encaminhadas pelos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos ofertados no território ou no CRAS (BRASIL, 2009, p. 63).

Observa-se que não há distinção entre um/a Técnico/a e outro/a, ou seja, todos/as são tratados/as como Técnicos/as de nível superior. Assim, podemos analisar que as atribuições divididas entre os/as profissionais se entrelaçam umas às outras. O/a pedagogo/a deve estabelecer ações voltadas para prevenir situações de vulnerabilidades, como é o caso de Rosa, que desempenha várias atividades e metodologias de trabalho social com famílias que serão pontuadas a seguir, mas não eram de seu conhecimento

em formação, nem tampouco imaginava que poderia desempenhar tais atividades que para ela seriam de responsabilidade de assistentes sociais e psicólogos/as.

É importante mencionar, ainda, as metodologias utilizadas por Rosa nas ações que desenvolve com os serviços através dos quais se tornou referência. Ponderar sobre elas nos ofereceria condições de apontar o que seria o “proceder pedagógico” (FRANCO; LIBÂNEO, PIMENTA, 2011) da sua atuação no CRAS. Assim, ela diz que, para dar andamento em suas atividades pedagógicas no CRAS, se utiliza de várias metodologias, dentre as quais:

Reuniões em grupos com as famílias em geral, mulheres, crianças, adolescentes e idosos; Atendimento individual; Reunião mensal com a rede municipal; Visitas com os adolescentes em instituições como asilos e casas de recuperação; Cursos de capacitação profissional; Oficinas em geral e Ações comunitárias em prol de algum tema a ser explorado (PEDAGOGA ROSA, 2016).

Afirma-se o caráter privilegiado de uma atuação que prevê ações próprias e metodologias inerentes ao trabalho social com famílias que necessariamente não são atividades especificamente de Pedagogos/as, Assistentes sociais ou Psicólogos/os, mas são perfis dos/das Técnicos/as de referência do equipamento CRAS. Geralmente, conforme prevê o SUAS (2005), este trabalho visa construir meios de fazer com que as pessoas vivenciem novas formas de lidar com seus problemas e suas dificuldades. Isso nos leva a entender que vários segmentos com as quais o/a Pedagogo/a atuará não são aqueles associados à escola, necessitando de uma formação que o prepare para tal realidade.

Silva e Santos (2013, p. 187) afirmam que estas metodologias vinculam-se às práticas que “visam promover a autonomia dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social por inúmeras questões que os tornam diferentes na posição que estabelecem com a sociedade, por privação ou ausência de renda para se destacar no cenário socioeconômico”. Os autores consideram relevante que a Pedagogia no SUAS tenha condições de dominar a construção teórica que a área atualmente se organiza para que suas práticas não tomem cuidado de serem materializadas

em sentimentos de compensação de carências, ao invés de fazer parte da luta por equidade e justiça social que a área tanto solicita.

Reconhecer que estas diferentes metodologias contidas em práticas pedagógicas na área de Assistência Social fazem parte da dimensão profissional de um/a Pedagogo/a sustenta a análise realizada por Franco, Libâneo e Pimenta (2011) de que nem todo trabalho docente é trabalho pedagógico. Desloca um universo de possibilidades formativas que podem ser planejadas a partir do rol diverso em que se analisa o campo profissional. Os levantamentos produzidos em pesquisas têm dito, de acordo com as autoras e o autor, que várias áreas requisitam Pedagogos/as para compor equipes. Chama-nos a atenção este assunto porque não podemos deixar que os avanços acadêmicos sobre certas especificidades de atuação tornem-se desproporcionais à abertura de novos campos sócio-ocupacionais. Ainda sobre metodologias, observamos a elaboração de abordagens próprias de práticas de trabalho social com famílias. Todas as técnicas desenvolvidas pela Pedagoga não são práticas deste ou daquele profissional, mas todos experimentam desenvolver um pouco de cada ação, uma vez que, voltamos a enfatizar, estas ações fazem parte do perfil do/da Técnico/a de Referência das famílias. Estas ações não são propostas no período de formação, salvo, em alguns casos, em disciplinas e cursos de extensão que trazem essa possibilidade de atuação na Assistência social, o que não representa a experiência da Pedagoga de nossa pesquisa.

Além disso, estas práticas nos conduzem a duas reflexões. A primeira relaciona-se ao fato da necessidade que este conhecimento produzido no contexto do CRAS traz para alguns currículos de formação em Pedagogia da região, contribuindo para a desconstrução da Pedagogia voltada apenas para o espaço escolar, como muitos acreditam. A segunda, em destaque para as técnicas empregadas por Rosa, vem dar uma nova perspectiva para o trabalho social com famílias que abandona a ideia de penalização das pessoas pela sua situação de pobreza e outras vulnerabilidades, oferecendo condições de ressignificação

de atitudes auto-vulneradoras e dos grupos as quais fazem parte.

Por mais que os profissionais tenham ações paralelas, conforme trouxemos anteriormente, não se podem isentar cada profissional de desenvolver suas ações para tornar o trabalho social interdisciplinar. Com isso, os conhecimentos de cada profissão são valorizados, mas os/as profissionais adquirem metodologias de trabalhar a pessoa inserida em um grupo, quer seja família ou de pertencimento. É o que caracteriza a prática sóciopedagógica, segundo as pesquisadoras Eliana Moura e Dinora Tereza Zuchetti (2006, p. 232), que acreditam que direcionada à Assistência social tem por objetivo produzir educação social. Descrevem que a educação social esteve voltada, no Brasil, para práticas de educação popular, no entanto, devido aos avanços culturais, assinalam que novos avanços foram trazidos para a área de assistência social. Entendem que os avanços na área trouxe para atuação de educadores “na sua maioria, este(a)s não possuem uma compreensão mais ampla e crítica sobre este fenômeno, assim como não demonstram possuir um engajamento político no sentido de militarem por alguma questão social”.

A partir dessa compreensão, o cenário de inclusão de Rosa diretamente na proteção social no SUAS aconteceu sem prévia preparação, o que pode tornar inviável o pertencimento à luta pela justiça e equidade social. Principalmente porque como bem pontua Silva e Santos (2013), a área é composta de intervenções realizadas diretamente nos sentidos dos/das pessoas e grupos. Por conta disso, torna-se difícil mensurar avanços significativos em curtos períodos de tempo, as ações demandam continuidade e insistência para a obtenção de resultados qualitativos para as pessoas que convivem com situações de riscos e vulnerabilidades sociais.

Pressupõe-se que a Pedagoga conviva com mais dificuldades porque não foi preparada para a área de assistência social e, ainda, quando desenvolve a função de coordenadora da unidade de CRAS, dificultando compreender a dinâmica interna da unidade e com isso a “distribuição de papéis de cada profissional” (PEDAGOGA ROSA, 2016).

Sobre novas práticas desenvolvidas por ela e que nunca pensara fazer, Rosa assinala

Avaliação Social (Alimentos, BPC, Bolsa Família e outros programas da Assistência) listas de esperas para programas sociais, cadastro para inclusão em programas, visitas domiciliares, parecer social, grupos com idosos e mulheres, encaminhamentos entre outros. (PEDAGOGA ROSA, 2016).

Traz em seu enunciado aquilo que pertence às práticas de trabalho social planejadas como intervenção por parte dos/das Técnicas de Referência.

Frente a estas práticas, há que se tomar o cuidado para não invadir práticas de outros/as profissões que compõem o SUAS, como Assistentes Sociais e Psicólogos/as. De acordo com Moura e Zuchetti (2006), a ocorrência desse fato é acentuada porque a maioria dos cursos de Pedagogia não utilizam o potencial formativo dos estágios nas áreas de educação não escolar. Ao desenvolver práticas que não foram experimentadas pelos/as Pedagogos/as, a tendência em promover ações que vão contra a nova caracterização da política pública de assistência social é visível, correndo o risco de recair “mais sobre formas de controle e de assistencialismo do que de cuidado e fomento à cidadania plena” (MOURA; ZUCHETTI, 2006, p. 233).

Consideramos relevante problematizar o tema para produzir diferentes possibilidades para a abertura ao novo dentro da Pedagogia. Um novo que traga reflexões significativas sobre as mudanças de práticas, espaços de formação e também de campos profissionais. Uma área em que confluem diversos conhecimentos, interdisciplinares, e que se preocupe com a complexidade da questão social, prevendo ações de cidadania, fortalecimento individual e familiar e, mais que isso, que se preocupe com a defesa intransigente dos direitos humanos e sociais.

Considerações Finais

Nosso estudo representou um debruçar em busca de novas identidades para Pedagogos/as, produzidas em contestações de uma prática que se acreditava inexistente, como bem assinalou a Pedagoga da pesquisa, mas que cuja presença pode representar os conflitos de uma formação que em muitos casos não conseguem dar conta dos diversos espaços sócio-ocupacionais da realidade que circunda as Faculdades de Educação.

Preocupamo-nos, assim, com espaços sócio-ocupacionais que ainda não adquiriram tamanho relevo nos processos formativos iniciais em Pedagogia. Notamos que possíveis práticas de estágio nestes espaços poderiam movimentar novos cursos de aprendizagem, pensando na preparação de profissionais para atuarem na dinâmica educativa da prática pedagógica na assistência social.

Historicamente, a resistência de abertura ao novo da Pedagogia estabelece-se por conta de sua cultura em estar organizada sob a lógica dos processos de escolarização da infância, bem como da organização do trabalho pedagógico na/para/pela Escola. Ao problematizar isso, pensamos desfocar o curso que a Pedagogia tem tomado para providenciar uma discussão mais profícua sobre estes novos espaços, significativamente, porque antes de tudo, as práticas que se despontam na assistência social, por exemplo, implicam no reconhecimento do campo, da ação e do público específico daquela área.

Movimentar e produzir deslocamentos dialógicos com a área de assistência social é preciso para que a prática pedagógica tenha condições de produzir sociabilidades que asseguram proteção, apoio e promoção de pessoas e suas famílias, como bem coloca a legislação atual da área (PNAS, 2004; SUAS, 2005; LOAS, 2011). Considerando a Pedagogia como uma ciência que estuda as práticas de educação, dentro do espaço da assistência social ela atua com o objetivo de ressignificação dos processos que fragilizam as seguranças sociais das pessoas e suas famílias.

Na amplitude do que a atual política de assistência social afiança de seguranças sociais, a Pedagogia visa construir metodologias de trabalho social comprometidas com a problematização de atitudes auto-vulneradoras e intervir com posturas do trabalho pedagógico que oportunizam a revisão de comportamentos potencializadores de situações de risco e vulnerabilidades sociais. Para tal, a atuação interdisciplinar oferece condições de compreender os diversos processos de estigmatização, desproteção e segregação vivida pelas pessoas e seus grupos sociais – famílias nucleares e de laços extensos.

Pensamos que nossa produção trouxe uma nova releitura daquilo que pode ser desenvolvida pelo/a Técnico/a de referência das famílias como um aporte a ser realizado pelo Profissional de

Pedagogia. Nem sempre a formação voltada apenas para questões própria da dinâmica escolar conseguem dar conta de atuar na assistência social. Visualiza-se im/possibilidades de construções nesta área se não há prévia formação inicial que promova o conhecimento da nova roupagem da assistência social com fundamento no SUAS. Sustentamos a presente afirmação quando nos deparamos com a abertura massiva de concursos públicos municipais que demandam a atuação da Pedagogia nos diversos equipamentos municipais de assistência social.

O/a então chamado/a Pedagogo/a Social é requisitado nesta área para promover processos de re/educação social para condições do exercício da cidadania, aplicando seus conhecimentos técnico-pedagógicas junto aos públicos atendidos: pessoas idosas, adolescentes, gestantes, pessoas com deficiência e outras que podem estar com as condições de autoproteção e relacionamento interpessoal em processo de fragilização, estando expostos/as ao rompimento, integral ou parcial, de vínculos familiares e comunitários.

Por tratar de uma realidade nova para Pedagogos/as, torna-se relevante a produção de diálogos no interior dos currículos de formação que asseguram pesquisas e problematizações acerca das práticas pedagógicas que estão se edificando na área. Uma preparação poderia representar resultados relevantes para a ampliação de campos de trabalho, bem como qualificar e dar cientificidade às atividades do/a Pedagogo/a no SUAS.

Práticas como acompanhar, fortalecer, acolher, visitar, mediar conflitos e outras atividades dinâmicas que se configuram como metodologias de trabalho social com famílias e pessoas não são ações próprias do trabalho da Pedagogia. No entanto, quando são desenvolvidas pelo Profissional da área, adquirem uma especificidade desta prática, o que nos leva a reconhecer a necessidade de tornar a Pedagogia Social uma área que precisa de diálogos para produzir identidade.

Afirmamos, com as ponderações finais, que a Pedagogia Social pode e deve ter o espaço privilegiado na busca por novas formas práticas e identidades profissionais, pedagogicamente estruturadas, possibilitando por um lado a produção de novos conhecimentos para a educação e, por outro, ampliando uma formação inicial crítica e

reflexiva por meio do incentivo às pesquisas sobre a prática pedagógica nas unidades do SUAS – que representam os níveis de proteção social básica e especial.

Referências

BRASIL. **CAPACITASUAS**: Configurando os eixos de mudança. Brasília: MDS, 2008.

BRASIL. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)**. Brasília: MDS, 2005. Disponível em: <<www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs/nob-suas.pdf/download>>. Acessado em 12 de mar. De 2016.

BRASIL. **Lei 12.435**: Alterações da Lei Orgânica de Assistência social (LOAS). Brasília: MDS, 2011. Disponível em: <<www.mds.gov.br/cnas/legislacao/leis/arquivos/lei-12-435-06-07-2011.../download>>. Acessado em: 18 de mar. De 2016.

BRASIL. **Orientações técnicas para o CRAS**. Brasília: MDS, 2009. Disponível em: <<www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/.../orientacoes_Cras.pdf>>. Acessado em: 12 de abril de 2016.

BRASIL. **Política nacional de assistência social**. Brasília: MDS, 2004. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>>. Acessado em: 13 de março de 2016.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011**. Brasília: MDS, 2011. Disponível em: <<www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2011/cnas-2011.../download>>. Acessado em: 12 de maio de 2016.

CADASTRO DO SUAS (CADSUAS). **Relação de unidades da rede socioassistencial**. Disponível em: <<<http://aplicacoes.mds.gov.br/cadsuas/visualizarConsultaExterna.html>>>. Acessado em: 12 de abril de 2016.

CALIMAN, Geraldo. **A Pedagogia social na Itália**. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo. Pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com Pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo do conhecimento. In: **IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE)**. Ano 14, n. 17, 2011. Disponível em: <<www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/103/138>>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: a atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 133-148.

MOURA, Eliane; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista de Educação Unisinos**, v. 10, n. 3, set/dez, 2006. Disponível em: <<revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065/3239>>. Acessado em: 12 de Abril de 2016.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

RYYNÄNEN, Sanna. A Pedagogia social na Alemanha e o contexto brasileiro. SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo.

Pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 61-82.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. **Pedagogos/as e a Pedagogia Social**: quais possibilidades de ação? Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS: Três Lagoas, 2011.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Pedagogia Social: da adjetivação à construção de um campo de atuação do/a Pedagogo/a. In: CIRIACO, Klinger Teodoro; BEZERRA, Giovani Ferreira. **Educação básica, formação de professores e inclusão**: práticas e processos formativos em diferentes cenários. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo. Áreas prioritárias da Pedagogia social no Brasil. SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério Adolfo. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 287-302.