



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



RENATA NUNES DUARTE DIAS

**EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
REALIZADAS PELOS (AS) EDUCADORES (AS) SOCIAIS NO SERVIÇO DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE
POÇÕES — BAHIA**

Vitória da Conquista — BA

2024

RENATA NUNES DUARTE DIAS

**EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
REALIZADAS PELOS (AS) EDUCADORES (AS) SOCIAIS NO SERVIÇO DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE
POÇÕES — BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado), como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior.

Vitória da Conquista — BA

2024

D535e

Dias, Renata Nunes Duarte.

Educação popular: um estudo sobre as práticas educativas realizadas pelos (as) educadores (as) sociais no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de Poções - Bahia. / Renata

Nunes

Duarte Dias, 2024.

129f.

Orientador (a): Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 105 - 118

1. Educação Popular. 3. Educador social.4. Serviço de Convivência e

Fortalecimento de Vínculos. I. Cunha Júnior, Adenilson Souza. II.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação

em Educação – PPGED. III. T.

RENATA NUNES DUARTE DIAS

**EDUCAÇÃO POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
REALIZADAS PELOS (AS) EDUCADORES (AS) SOCIAIS NO SERVIÇO DE
CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO MUNICÍPIO DE
POÇÕES — BAHIA**

Exame de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB)
(Orientador)

Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
(Membro titular externo)

Professora Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB)
(Membro titular interno)

Vitória da Conquista — BA

2024

Dedico esse trabalho para os meus pais Marinalva Nunes Almeida e Josafá Duarte Almeida (*in memoriam*) pelo amor dedicado a mim.

Ao meu esposo Jeremias e ao meu filho Gabriel, por estarem comigo nesta jornada!

AGRADECIMENTOS

A gratidão conduz ao entendimento que somos seres limitados e precisamos uns dos outros para caminhar e enfrentar os desafios que a vida nos impõe, assim sendo, meus agradecimentos perpassam pelo campo afetivo e acadêmico.

Início esses agradecimentos honrando e glorificando a Deus, senhor da minha vida, eu o louvarei eternamente por me conduzir até aqui, os seus planos para minha vida jamais falham.

Aos meus pais, Marinalva Almeida e Josafá Duarte (*in memoriam*), por todo amor, cuidado e dedicação para comigo e minhas irmãs Camila Silveira e Fabrícia Duarte, as quais também agradeço pelo apoio nesta árdua etapa.

Ao meu filho Gabriel e ao meu esposo Jeremias. Esses dois últimos anos estive envolvida com muitas leituras e pesquisas, inclusive, fui ausente em alguns momentos, mas não os vi reclamar em nenhum momento, pelo contrário, ajudaram-me de diversas maneiras, a fim de que eu conseguisse desenvolver meus estudos da melhor forma possível.

Às minhas amigas Andréa, Elenita e Beatriz, pela amizade e orações constantes.

Ao meu orientador, professor doutor Adenilson Souza Cunha Júnior. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão a essa pessoa que soube incentivar, apoiar, consolar, mas, também, cobrar quando necessário. Suas orientações foram preciosas e fundamentais para construção desta dissertação.

À professora doutora Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e ao Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, por aceitarem participar desta banca, pela generosidade e preciosas sugestões.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/UESB, que compartilharam conosco seus conhecimentos no decorrer deste percurso.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/UESB, que esteve sempre pronta a esclarecer nossas dúvidas.

À Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGED/UESB, sempre solícita e gentil.

Aos meus colegas do Curso Mestrado em Educação do PPGED/UESB, quero dizer que foi um prazer conhecê-los.

À Mônica Menezes, Solange Balisa e Regiane Cardoso, que, com altruísmo e empatia, demonstraram que a academia não precisa ser espaço de disputas e competições.

À Secretaria de Assistência Social de Poções e ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), sobretudo, aos Educadores Sociais, colaboradores dessa pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

Canção óbvia

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-
me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

*Paulo Freire
(Genève, março, 1971).*

RESUMO

Este estudo que teve como objetivo geral analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções — BA, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular. A investigação toma como base esse objetivo, desdobrado em outros três objetivos específicos: a) compreender a relação existente entre Educação Popular e Educação ao Longo da Vida; b) analisar as contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios das pessoas idosas referenciadas ao CRAS e que participam do SCFV; c) discutir analiticamente acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais no grupo de idosos do SCFV. Cumpre mencionar que esta pesquisa fez uso da abordagem e das interpretações da pesquisa qualitativa, porquanto, observa as relações humanas em seu ambiente natural, ou seja, interpreta o fenômeno em face do seu meio social de modo que o conhecimento vai se configurando por intermédio das percepções dos sujeitos que integram a pesquisa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário e a análise documental. A pesquisa foi desenvolvida com cinco Educadores (as) Sociais e sete Facilitadores que trabalham no SCFV. As informações coletadas ao longo da pesquisa buscam evidenciar se as ações socioeducativas realizadas pelos Educadores (as) Sociais com o grupo de pessoas idosas possuem relação com os princípios da Educação Popular. É válido mencionar que a Educação Popular freireana preconiza que os sujeitos tenham acesso à formação humana que abranja diferentes áreas: política, ética, social, cultural, dentre outras, a fim de que possam alcançar sua autonomia, serem capazes de exercer a participação cidadã e o controle social. Nesta perspectiva, os (as) Educadores (as) Sociais que optam por exercer a *práxis* dialógica, ancorados nos princípios da Educação Popular, com troca mútua de saberes, poderão impulsionar reflexões críticas e contribuir com o desvelamento da realidade, de maneira que as pessoas idosas que participam dos grupos se percebam como sujeitos históricos, capazes de se organizar e transformar a realidade que vivenciam. As análises evidenciaram que, ainda, há fragilidades no que tange à participação social, seja em decorrência do modelo de organização das Conferências de Assistência Social, seja por lacunas nos diálogos realizados no SCFV. Entretanto, é possível considerar que as ações socioeducativas desenvolvidas pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores se compatibilizam com os princípios da Educação Popular freireana, tendo em vista que fomentam as potencialidades e a autonomia das pessoas idosas, preservando seus conhecimentos, respeitando sua memória, cultura e vivência. Neste sentido, o serviço se torna um lugar de estímulo à consciência crítica, trocas de saberes, companheirismo e afetos. Por conseguinte, as ações socioeducativas desenvolvidas no SCFV promovem momentos de lazer e diversão, além disso, contribuem para que os demandantes do serviço façam o processo de ação-reflexão, gerando mudanças significativas em suas vidas e se mantendo conectadas com os interesses do coletivo.

Palavras-chave: educação ao longo da vida; Educação Popular; Educador Social; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

ABSTRACT

This study, whose general objective was to analyze whether the educational practices developed by Social Educators with elderly people in the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds, referenced to the Social Assistance Reference Center (CRAS) in the municipality of Poções - BA, are correlated with the principles of Popular Education. Through this objective, three others unfold, 1- To understand the existing relationship between Popular Education and Lifelong Education; 2- To analyze the contributions of Popular Education to the enhancement of emancipatory processes for elderly people referenced to CRAS and participating in the SCFV; 3- To analytically discuss the educational practices developed by social educators in the elderly group of the SCFV. It is worth mentioning that this research adopted the approach and interpretations of qualitative research, as it observes human relationships in their natural environment, that is, it interprets the phenomenon from its social context, so that knowledge is shaped through the perceptions of the subjects who integrate the research. The data collection instruments used were questionnaires and document analysis. The research was conducted with five Social Educators and seven Facilitators working in the SCFV. The information collected throughout the study seeks to highlight whether the socio-educational actions carried out by Social Educators with the group of elderly people are related to the principles of Popular Education. It is important to mention that Freirean Popular Education advocates that individuals have access to human development that encompasses different areas: political, ethical, social, cultural, among others, so that they can achieve autonomy, exercise citizen participation, and social control. From this perspective, Social Educators who choose to engage in dialogical praxis, anchored in the principles of Popular Education, with mutual exchange of knowledge, may foster critical reflections and contribute to unveiling reality, enabling elderly participants to perceive themselves as historical subjects capable of organizing and transforming the reality they experience. The analyses revealed that there are still weaknesses regarding social participation, whether due to the organizational model of Social Assistance Conferences or gaps in the dialogues held in the SCFV. However, it is possible to consider that the socio-educational actions developed by Social Educators and Facilitators align with the principles of Freirean Popular Education, as they foster the potential and autonomy of elderly people, preserving their knowledge, respecting their memory, culture, and experiences, in this sense, the service becomes a place that encourages critical awareness, knowledge exchanges, companionship, and affection. Consequently, the socio-educational actions developed in the SCFV provide moments of leisure and enjoyment, moreover, they contribute to ensuring that the service users engage in the action-reflection process, generating significant changes in their lives while remaining connected to the collective interests.

Keywords: lifelong education; Popular Education; Social educator; Socialization and bond-strengthening service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEACAP	Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIENB	Centro Integrado de Educação Navarro de Brito
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimentos de cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação Popular de Base
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PBV	Pisos Básicos Variáveis
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSB	Proteção Social Básica
PSE	Proteção Social Especial
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SUAS	Sistema único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Produções sistematizadas nos portais da CAPES e IBICT.....	23
Quadro 2 — Metodologia e identificação dos participantes que compõem as pesquisas	27
Quadro 3 — Sujeitos da pesquisa.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — População e Produto Interno Bruto estimado dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano	48
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa do município de Poções — BA.....	46
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E A EDUCAÇÃO POPULAR.....	20
1.1 Metodologia.....	21
1.2 O que as pesquisas revelam	23
1.3 Sobre o desenvolvimento teórico metodológico das análises	28
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	38
2.1 A pesquisa como ponto de partida para o conhecimento científico	38
2.2 Abordagem metodológica	40
2.3 Técnicas de pesquisa: instrumentos e procedimentos	41
2.4 A análise dos dados.....	44
2.5 Aspectos sócio-históricos do município de Poções – Bahia	45
2.6 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.....	49
2.7 O encontro com os sujeitos da pesquisa	53
3 APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO POPULAR.....	57
3.1 A Educação ao longo da vida: breve conceituação.....	58
3.1.1 As pessoas idosas e o direito à Educação ao Longo da Vida	60
3.2 A Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular	66
3.2.1 Categorias basilares da Educação Popular	71
4 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCADORES SOCIAIS: POSSÍVEL CONVERGÊNCIA DIANTE DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS REALIZADAS COM O GRUPO DE PESSOAS IDOSAS NO SCFV DE POÇÕES.....	80
4.1 Panorama sobre a atuação dos Educadores Sociais no SCFV	81
4.2 Contribuição da Educação Popular aos Educadores Sociais para realização de atividades socioeducativas emancipatórias no SCFV	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	117
ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	119
ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124

INTRODUÇÃO

Primeiramente, convém apresentar-me enquanto pesquisadora desta investigação. Nasci em 28 de setembro de 1979, na cidade de Vitória da Conquista – BA. Gosto de referenciar onde nasci, pois sou nordestina e tenho imenso orgulho de ter nascido nessa terra de gente guerreira e desbravadora, onde há riqueza e diversidade cultural. Foi nesse lugar que fui criada.

Cresci em um lar cercado por mulheres, pois meus pais tiveram três filhas, sou a primogênita, em seguida, vieram Camila e Fabrícia. Nossos pais, apesar de origem humilde, sempre demonstraram a importância do afeto, ensinaram a nós valores como o respeito e o amor ao próximo.

Assim, ao realizar esta autobiografia, faço um retorno no tempo, percebo o quanto algumas pessoas influenciaram a formação de minha identidade, desde os meus pais, por meio da transmissão dos valores sociais e culturais, passando por professores, os quais me motivaram a desenvolver a leitura. Quando sentia dificuldade em sua realização, uma vizinha me auxiliava, doando-me livrinhos infantis, que sua filha já havia lido. Ganhei vários e ficava extremamente satisfeita.

Iniciei meus estudos em um colégio bem próximo à casa onde morava, o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), era um colégio muito grande, subdividido em ensino fundamental e médio. Foi, portanto, nesse espaço que passei, aproximadamente, 11 anos de minha trajetória escolar. Ali, conheci professores que se tornaram referências para mim, professora Edna, professor Raimundo e Professora Ana Maria, que cativavam seus alunos, pois, exerciam a educação com afeto.

Concluí o ensino Médio em 1997 e, imediatamente, comecei a trabalhar, uma vez que precisava contribuir com as despesas domésticas. Meu primeiro trabalho foi como recepcionista em um hospital. É possível afirmar que, nesse período, não obtive incentivo para dar continuidade aos estudos, trabalhava durante o dia e ajudava minha mãe nos afazeres domésticos no período oposto. Ademais, sempre fui bastante retraída, de modo que a timidez e o receio de alçar novos voos colaboraram para que, naquele período, eu não desse prosseguimento aos estudos, na verdade, eu não acreditava que seria possível fazer uma faculdade.

Contudo, o ano de 2004 irrompe o anseio por alcançar outros horizontes e dá continuidade aos estudos, assim, enfrentei os meus medos e iniciei a minha primeira graduação, em Licenciatura Plena em Pedagogia, na UESB. Apesar de identificar-me com o curso e achar

a profissão de educador (a) extremamente grandiosa e importante, ficou inviável deixar o emprego que, naquele momento era uma segurança, para assumir novos desafios.

Porém, lembro-me que, dentre as disciplinas no curso de Pedagogia, a que mais apreciei foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As leituras de Paulo Freire, especialmente, do livro *Pedagogia do Oprimido*, o qual tem grande relevância para área social, faziam-me refletir acerca das injustiças presentes na sociedade, da desigualdade social e da necessidade em compreender os antagonismos presentes entre a classe trabalhadora e oprimida.

Essas reflexões me motivaram a realizar uma segunda graduação, Serviço Social, a qual possui pontos em comum com a Pedagogia e agregou conhecimentos àqueles, até então, adquiridos. Logo, contribuiu para ampliar a compreensão sobre as expressões da questão social que se apresentam no cotidiano dos sujeitos, que veem seus direitos suprimidos. Assim, foi no decorrer dessa caminhada acadêmica que fui me construindo (e ainda permaneço em construção), enquanto ser pensante, questionadora da ordem vigente, que compreende que a educação precisa ser problematizadora e colaboradora com a transformação social.

Já em 2019, após aprovação e nomeação em um concurso público, iniciei o trabalho como assistente social no Centro de Referência da Assistência Social no município de Anagé, cerca de 51,4 km de distância de Vitória da Conquista. Apesar de ter que realizar diariamente esse trajeto e, por vezes, sentir o cansaço físico, sobretudo porque trabalho em comunidades rurais, com difícil acesso, essa função é bastante gratificante, porquanto, faço com satisfação, haja vista que foi a profissão que escolhi e tenho apreço.

O trabalho que comecei a desenvolver como assistente social no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) ampliou meus horizontes, despertou o meu interesse por novos conhecimentos e possibilidades. Desse modo, em 2020, participei de um processo seletivo e fui aprovada como aluna especial para cursar a disciplina Educação, Movimentos Sociais, Formação e Trabalho, já em 2021, após participar de nova seleção, também consegui cursar a disciplina Educação do Campo e Popular como Política Pública, ambas em âmbito de mestrado acadêmico, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essas disciplinas foram relevantes para compreender a cultura e as vivências da população campesina, com a qual trabalho desde 2019.

Apesar de achar que eu já tinha ido bem longe ao conseguir cursar as duas disciplinas ora mencionadas, passei a sonhar um pouco mais alto, queria tornar-me aluna regular. Assim, eu que até pouco tempo estava paralisada por sentimentos de insegurança e timidez, enfrentei meus medos, nutri-me de fé e esperança e, em 2023, participei do processo seletivo para tornar-me aluna regular do Mestrado em Educação do PPGED, no qual fui aprovada. Essa experiência

me fez recordar de uma famosa frase de Shakespeare (2000): “Somos feitos da matéria dos sonhos”, são eles que nos movem, nos auxiliam a compor nossa história, bem como fazem a vida valer a pena.

Este trabalho é resultado do sonho de uma pessoa que sempre estudou em escola pública, cujo pai, Josafá Duarte, cursou apenas até o 4º ano do ensino fundamental e trabalhou ao longo de sua vida como frentista, enfrentando inúmeros desafios, com renda apertada para garantir o sustento do lar e, em contrapartida, a mãe, Marinalva Almeida, que fez algumas renúncias e dedicou-se totalmente aos cuidados à família. Sim, essa sou eu, e a escrita desta apresentação possibilita lembrar, de maneira sucinta, a minha trajetória acadêmica e profissional, bem como as conquistas e as adversidades com as quais deparei-me ao longo da jornada.

Feito tal preâmbulo, cumpre relatar acerca da presente pesquisa. Ao iniciar o mestrado, diante dos diálogos com o meu orientador, professor Adenilson Souza Cunha Junior, o projeto de pesquisa que submeti para seleção foi tomando um novo formato, aproximando-se ainda mais da *práxis* que desenvolvo no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), bem como do que eu almejava investigar.

Nesse sentido, o interesse em pesquisar o tema proposto — Educação popular: um estudo sobre as práticas educativas desenvolvidas no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do centro de referência da assistência social (CRAS) — não surgiu de maneira aleatória, pelo contrário, esse é oriundo dos diferentes contextos e experiências acadêmicas, dos diálogos que surgiram nas aulas das disciplinas que cursei apenas como aluna especial do mestrado e, também, dos acompanhamentos que realizo enquanto técnica de referência e supervisora do SCFV no município de Anagé, local onde experienciei minha primeira aproximação com os educadores sociais que desenvolvem o trabalho com os grupos.

Foi o SCFV que me apresentou a educação não-formal, visto que, apesar de ser graduada em Pedagogia, na época que cursei, pouco se falava em outros modelos de Educação para além do formal/escolar. Por intermédio do meu trabalho no CRAS e no SCFV, fui me conectando com outros modelos de Educação, percebi que ela não se restringe às escolas e/ou universidades, mas ocorre ao longo da vida, permeia todas as relações sociais, entrelaça-se com a cultura, com a sociedade e a economia, promovendo o desenvolvimento dos sujeitos e aprimorando sua autonomia e criticidade. Brandão (2006, p. 9) elucida que “ninguém escapa da educação”, nossa vida está entrelaçada a ela e, onde quer que estejamos, estaremos envolvidos em contextos correlacionados ao ensinar-aprender-ensinar.

Cabe informar que o SCFV compõe o rol de Serviços da Proteção Social Básica da Política de Assistência Social e possui caráter preventivo, protetivo e proativo, frente às questões de vulnerabilidades, econômica, sociais, legais e/ou psicológicas, dentre outras.

Apesar de o SCFV abranger todos os ciclos etários (crianças, adolescentes, idosos) optamos por direcionar o nosso olhar para os educadores sociais que desenvolvem o trabalho com o grupo de pessoas idosas, especialmente, porque a pirâmide etária brasileira tem se invertido, a expectativa de vida tem aumentado, a população se tornado mais longeva e ativa. Em vista disso, os serviços públicos precisam se preparar para essa mudança, prestar atendimentos mais qualificados, que sejam capazes de oportunizar qualidade de vida a essas pessoas.

Desse modo, no que concerne às atividades socioeducativas desenvolvidas no SCFV com as pessoas idosas, essas devem propor a construção de diálogos e de reflexões críticas entre os profissionais que trabalham nesse lugar e a população que vivencia situações que os expõem aos riscos sociais. Além disso, deve explorar e desenvolver temas emancipadores, que abordem os direitos dos cidadãos (ãs), que contemplem seus interesses, características, especificidades, como, também, o seu lugar na sociedade.

Nesse contexto, à medida que observamos às normativas que direcionam as atividades desenvolvidas pelos educadores sociais, a relação entre a Educação Popular e a Educação Social vai se tornando mais evidente, posto que, quando estão atreladas, coadunam do mesmo projeto que é a emancipação, a autonomia, o protagonismo dos sujeitos e a transformação da realidade social, motivo pelo qual este estudo está sendo construído. Ante ao exposto, Graciani (2014, p. 18) pontua que a “Pedagogia Social sofre influência da obra freireana e reitera a importância do conhecimento do mundo para sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo”.

É válido ressaltar que a Educação Popular, por aliar-se aos interesses das classes populares, é revolucionária e vincula-se à luta coletiva por emancipação, afirmação e efetivação dos direitos humanos. Deste modo, Freire (1997, p. 103) a define como substantivamente “democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença das classes sociais populares na luta em favor de transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”.

Para a Educação Popular freireana, é bastante relevante que os sujeitos tenham acesso à formação humana que abranja diferentes áreas: política, ética, social, cultural, dentre outras, a fim de que possam alcançar sua autonomia, serem capazes de exercer a participação cidadã e o controle social.

Em face do exposto, os princípios ora mencionados poderão estar presentes em diferentes contextos, inclusive, podem orientar a prática socioeducativa desenvolvida por educadores sociais que atuam no SCFV, visto que trabalham com comunidades e/ou pessoas em situação de vulnerabilidade social e lidam cotidianamente com diferentes expressões da questão social. Assim, os educadores sociais que optam por desempenhar a *práxis* dialógica, com troca mútua de saberes, poderão impulsionar reflexões críticas e contribuir com o desvelamento da realidade, de maneira que as pessoas que participam dos grupos se percebam como sujeitos históricos, capazes de se organizar e transformar a realidade que vivenciam.

Diante desse pressuposto, surgiu o questionamento que norteou a construção deste trabalho, pois, conforme Bachelard (1996, p. 18), “O espírito científico caracteriza-se pelo problema, pois todo conhecimento é a resposta de um problema”. Logo, nosso problema consiste em: as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções — Bahia, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular?

Cabe esclarecer que o motivo que levou à realização da pesquisa no município de Poções e não em Anagé, local de trabalho da pesquisadora, justifica-se pelo fato da mesma ser uma das supervisoras do SCVF em Anagé, o que poderia influenciar de algum modo nos dados da pesquisa.

Por conseguinte, o objetivo geral que nos mobiliza neste estudo é: analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções — BA estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular.

O alcance de respostas possíveis a esse problema perpassa, ainda, pelos objetivos específicos, quais sejam:

- Compreender a relação existente entre Educação Popular e Educação ao Longo da Vida;
- Analisar as contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios das pessoas idosas referenciadas ao CRAS e que participam do SCFV;
- Discutir analiticamente acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais no grupo de idosos do SCFV;

A presente pesquisa contou com a colaboração de 5 Educadores (as) Sociais e 7 Facilitadores, cuja atuação se dá no SCFV, aqui identificados (as) como: Jasmim, Rosa,

Margarida, Açucena, Lírio, Magnólia, Azaleia, Girassol, Hortêncina, Orquídea, Bromélia, Íris, os quais foram categorizados com nomes de flores, a fim de preservar os seus direitos ao sigilo.

Cumprе mencionar que esta pesquisa fez uso da abordagem e das interpretações da pesquisa qualitativa, porquanto observa as relações humanas em seu ambiente natural, ou seja, interpreta o fenômeno em função do seu meio social, de modo que o conhecimento vai se configurando por intermédio das percepções dos sujeitos que integram a pesquisa.

Com base no tema e nos objetivos propostos, este estudo está subdividido em quatro seções, a saber:

A seção 1, intitulada *Revisão Sistemática de Literatura: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a educação popular*. O propósito dessa análise foi aproximar minimamente do estado da arte, assim, foram realizados mapeamentos das literaturas acadêmicas científicas — dissertações e teses — as quais compõem os bancos de pesquisas de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foi estabelecido, ainda, o recorte temporal: o período 2013 a 2022. Tal escolha deu-se com base na Resolução nº 01, de 21 de fevereiro de 2013, a qual dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no âmbito do Sistema único de Assistência Social (SUAS).

Ao realizar a busca, foram priorizados os estudos que se relacionavam às práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais no SCFV e/ou no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), bem como àquelas que agregavam os princípios da Educação Popular aos espaços supracitados e à educação não-formal.

A seção 2, intitulada *Percursos metodológicos da pesquisa*, discorre acerca dos procedimentos metodológicos, caracterização dos sujeitos e do campo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.

Já na seção 3, denominada *Aproximações Epistemológicas entre a Educação ao Longo da Vida e a Educação Popular*, apresentamos a concepção de Educação ao Longo da Vida e a sua intersecção com a Educação Popular, pormenorizando questões conceituais que se relacionam a cada uma delas, suas características, especificidades e possibilidades de contribuir com a transformação social.

A seção 4, cujo título é *Educação Popular e Educadores Sociais: possível convergência com as atividades socioeducativas realizadas com o grupo de pessoas idosas no SCFV de Poções*, são discutidos os resultados alcançados pelos diálogos, entrevistas e observações

realizadas com os sujeitos da pesquisa, evidenciando a possível confluência entre as atividades socioeducativas desenvolvidas no SCFV com o grupo de idosos e a Educação Popular.

Ante ao exposto, as análises ora apresentadas nesta pesquisa poderão contribuir com a formulação de Políticas Públicas direcionadas aos setores sociais, bem como à atuação dos Educadores Sociais que desenvolvem ações educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Já a contribuição acadêmica desta dissertação destina-se a ampliar os debates acerca da importância da Educação Popular em espaços coletivos, de educação não-formal e, especialmente, nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tendo em vista que os educadores sociais se defrontam em seu cotidiano com a possibilidade de atrelar a Educação Popular às práticas educativas que desenvolvem, tornando-as mais convergentes com os interesses dos usuários do serviço. Em outros termos, o estudo propõe-se a contribuir com a produção do conhecimento e com as ações desenvolvidas pelos educadores sociais.

Vale salientar que não há pretensão de esgotar o debate proposto, ou mesmo abranger todas as questões correlacionadas ao tema, o que seria impossível. Todavia, busca-se fomentar reflexões críticas sobre a Educação Popular e as práticas educativas realizadas para além dos espaços formais de ensino.

1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

Falar sobre educação demanda, inicialmente, compreender que ela perpassa diferentes espaços sociais, em que a escola representa apenas um deles. Porquanto, há riquezas de práticas e de espaços que oportunizam o seu desenvolvimento, a exemplo da Educação Popular, que se fundamenta em uma *práxis* libertadora, a qual favorece a formação para cidadania e a emancipação humana.

Considerando esta reflexão, o presente capítulo constitui-se como uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e se inicia com base na seguinte pergunta: as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, no período de 2013 a 2022, têm evidenciado que a Educação Popular integra as práticas desenvolvidas pelos educadores sociais no SCFV?

Deste modo, em sintonia com a questão de pesquisa, o objetivo geral desta RSL é realizar um mapeamento da literatura acadêmica/científica, mais precisamente nas dissertações e teses — desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, no período de 2013 a 2022 — sobre a presença da Educação Popular nas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais que trabalham no SCFV.

Para chegar ao objetivo principal desta RSL, foram elencados como objetivos específicos: identificar e analisar nas teses e dissertações, os autores, o ano de defesa, a instituição, o programa; analisar, em face das categorias pré-selecionadas neste estudo, como os autores as representam em suas pesquisas.

Cumprir elucidar, inicialmente, que a Educação Popular no Brasil transitou por experiências importantes no início do século XX, a exemplo do que propunha o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e os movimentos anarco-sindicais. Contudo, é por volta da metade deste período, mais precisamente na década 1960, que a Educação Popular se consolida no país, ancorada nas ideias de Paulo Freire, com conotação libertadora, sob a ótica de instrumento político, comprometida com a população e direcionada para transformação da realidade.

Assim, a Educação Popular almeja atender aos anseios dos grupos marginalizados que esperam por autonomia e emancipação. Nesse sentido, possui como característica a dialogicidade, o compromisso com a libertação dos oprimidos e a percepção de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida.

O legado de Paulo Freire, tomado como referência para as práticas de educação popular, mobiliza os Educadores Sociais, mais especificamente os que trabalham no referido SCFV,

objeto desta pesquisa, uma vez que podem utilizar em suas práticas pedagógicas a Educação Popular com vistas a fomentar o diálogo e a valorização dos saberes.

Com a realização desta RSL, almejamos fomentar novos debates e produções sobre a temática em questão.

1.1 Metodologia

Esta investigação, que se apoia em uma abordagem qualitativa, teve como percurso metodológico a Revisão Sistemática de Literatura, deste modo inicia com o seguinte questionamento: as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, no período de 2013 a 2022, têm evidenciado que a Educação Popular integra as práticas desenvolvidas pelos educadores sociais no SCFV?

Cabe mencionar que a RSL é um tipo de estudo que utiliza o rigor metodológico para colaborar com a construção e/ou análise de novos conhecimentos e fomentar novas pesquisas científicas. Os dados que são levantados no decorrer da pesquisa são sistematizados em função de pesquisas que já foram produzidas e divulgadas (artigos, dissertações, teses etc.), neste sentido, pode ser considerada uma investigação da investigação. Conforme pontuam Galvão e Ricarte (2020), a RSL é delineada mediante uma análise crítica, com seus próprios objetivos, problemática, justificativa e conclusão.

A RSL possibilita encontrar, nas pesquisas produzidas por outros pesquisadores, dados importantes para construção de novos estudos, a exemplo deste que apresentamos aqui, cujo objetivo geral é realizar um mapeamento da literatura acadêmica/científica, mais precisamente nas dissertações e teses, desenvolvidas nos programas de pós-graduação do Brasil, sobre a presença da Educação Popular nas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais que trabalham no SCFV.

Dito isso, alguns procedimentos foram necessários para fundamentação da escolha do material. A primeira estratégia foi efetuar a organização e a sondagem das pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação brasileira, as quais compõem os bancos de pesquisas de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao iniciarmos a busca, optamos por priorizar os estudos que se relacionavam às práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais no SCFV e/ou no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), também, incluímos aquelas que agregavam os princípios da Educação Popular aos espaços supracitados e à educação não-formal.

Com o intuito de sistematizarmos e encontrarmos os resultados mais relevantes dessa temática, elegemos os seguintes descritores e os implementamos nas buscas nas bases de dados: “Educação Popular”, “Centro de Referência da Assistência Social”, “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”, “Práticas Pedagógicas”, “Educação”, “Educadores Sociais”, “Jovens”. Aplicamos, ainda, o operador *booleano AND*, recurso disponibilizado nas plataformas, o qual indica intersecção, isto é, permite realizar a confluência entre os descritores selecionados.

Foi estabelecido, o recorte temporal que compreendeu o período de 2013 a 2022. Tal escolha deu-se em razão da Resolução nº 01 ter sido publicada em de 21 de fevereiro de 2013. Ela trata sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no âmbito do Sistema único de Assistência Social (SUAS), cumpre esclarecer que o reordenamento foi um divisor de águas para o SCFV, pois ele passou a ter mais desenvoltura, ampliou-se a oferta de serviços, promovendo equalização e qualificação da oferta:

Por Reordenamento entende-se a unificação das regras para a oferta qualificada do SCFV, que visa equalizar/uniformizar a oferta, unificar a lógica de cofinanciamento federal, **possibilitar o planejamento da oferta de acordo com a demanda local**, garantir serviços continuados, potencializar a inclusão dos usuários identificados nas situações prioritárias e facilitar a execução do SCFV, otimizando os recursos humanos, materiais e financeiros (Brasil, 2013, p. 1, grifos nossos).

O reordenamento do SCFV promoveu a unificação dos Pisos Básicos Variáveis, quais sejam: ProJovem Adolescente (PBV I), o que estava relacionado às crianças de 0 a 6 anos e idosos (PBV II), bem como àquele que atendia ao Serviço Socioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), promovendo novas propostas e tornando o serviço mais flexível. Isso porque o planejamento e as ações passaram a estarem atreladas às potencialidades e/ou vulnerabilidades do território das crianças, dos adolescentes e dos idosos que frequentam os grupos, valorizando suas características, cultura e desejos (Brasil, 2017a).

É preciso pontuar que, após essas definições, optamos por excluir todas as pesquisas que não tratavam com objetividade sobre a temática e não correspondiam aos critérios ora apresentados. Já de início, percebemos que havia um número elevado de trabalhos correlacionados à Educação Social e/ou à Educação Popular; contudo, ao recorrermos aos descritores e refinarmos as buscas, percebemos certa escassez de teses e dissertações que se aproximavam de maneira mais direta do nosso objeto de pesquisa.

Assim, ao realizarmos a primeira consulta, identificamos 120 produções na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo 96 dissertações e 24 teses, similarmente, 127 produções na base de dados Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo 102 dissertações e 25 teses. A segunda sondagem ocorreu de maneira mais minuciosa, os critérios de exclusão foram aplicados e, ao passo que as leituras dos resumos ocorriam, todas as pesquisas que não agregavam os descritores propostos e não se vinculavam a esta temática foram excluídos da análise qualitativa.

Feita as devidas delimitações, alcançamos um quantitativo de 20 produções extraídas para análises qualitativas, das quais 8 (oito) estavam na base de dados da CAPES, 1 (uma) no portal do BDTD e 11 (onze) situavam-se em ambos os portais. Os trabalhos selecionados, 3 teses e 17 dissertações, foram fichados e lidos em sua integralidade, a fim de obtermos um panorama mais abrangente sobre a temática.

1.2 O que as pesquisas revelam

Após elencarmos as publicações nas referidas bases de dados, estruturamos o Quadro 1, a fim de acomodar e quantificar as pesquisas, autores, universidade e programas.

Quadro 1 — Produções sistematizadas nos portais da CAPES e IBICT

Número	Ano	Autor/a	Título	Tipo D/T	Instituição	Plataforma
01	2013	Juliana Alves Barbosa	O trabalho socioeducativo no sistema único de assistência social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais.	D	Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté.	CAPES/IBICT
02	2015	Leila Ribeiro Rubini	As práticas do Educador Social na Política Pública da Assistência Social: Tensionamentos sobre um campo em dispersão.	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.	CAPES/IBICT
03	2017	Elton Luis da Silva Petry	Mediações pedagógicas no trabalho de educadoras sociais nos centros de referência de assistência social (CRAS), em um município da região metropolitana de porto alegre.	D	Universidade de Santa Cruz do Sul: Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Área de Concentração em Educação	CAPES
04	2017	Cristiane G. de Souza	Limites e possibilidades dos processos pedagógicos contribuírem para o protagonismo cidadão no contexto dos	T	Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas	CAPES/IBICT

Número	Ano	Autor/a	Título	Tipo D/T	Instituição	Plataforma
			centros de referência de assistência social – Cras dos Campos Gerais			
05	2018	Giovana Donaise Cabral	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para pessoas idosas: Um estudo no município de Rebouças – Pr..	D	Universidade Estadual do Centro-Oeste: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário	CAPES/IBICT
06	2018	Darliane Maria Holanda Costa	Função pedagógica da equipe de referência dos Cras: Práticas que colaboram para a organização e reorganização da cultura na contemporaneidade	D	Universidade Estadual do Ceará: Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados	CAPES/IBICT
07	2018	Jessica Oliveira Monteiro	Serviço Social e Educação Popular: Contribuições para o debate sobre sua atualidade.	D	Universidade Federal do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.	CAPES
08	2019	Rita de Cassia Fraga da Costa	Artesania: Formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade.	D	Universidade da Região de Joinville: Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas.	CAPES
09	2020	Luciana Silva Dias	Processos de planejamento didático em educação social: Significados e estratégias.	D	Universidade Federal da Paraíba: Programa de Pós-Graduação em Educação.	IBICT
10	2020	Patricia Rosi Bozza	As Táticas Juvenis: A pedagogia das experiências de lazer na educação não formal.	D	Universidade Federal do Paraná: Curso de Pós-Graduação em Educação.	CAPES
11	2020	Graziele Garbin Moreira da Silva	Paulo Freire e a Política de Assistência Social: Diálogo necessário para o trabalho no Cras.	D	Universidade Federal da Fronteira Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação.	CAPES
12	2020	Levi Nauter de Mira	As Educações na Política de Assistência Social: Um olhar para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.	T	Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Programa de Pós-Graduação em Educação.	CAPES/IBICT
13	2021	Bruna Corrêa	Processos de subjetivação em grupos no SCFV: Sentidos atribuídos por idosos/as e jovens a este espaço coletivo.	D	Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em Psicologia.	CAPES/IBICT
14	2021	Eliete Maria Scopel	Processos educativos para a emancipação e a cidadania de pessoas idosas: Olhares sobre políticas públicas no	T	Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Programa de Pós-Graduação em Educação.	CAPES/IBICT

Número	Ano	Autor/a	Título	Tipo D/T	Instituição	Plataforma
			município de Vacaria, Rio Grande do Sul.			
15	2022	Gladys Regina Barros Silva	Formação e atuação dos Instrutores da Unidade de Atenção ao Idoso (UAI) e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Uberaba/MG: Um estudo a partir de narrativas.	D	Universidade Federal do Triângulo Mineiro: o Programa de Pós-Graduação em Educação.	CAPES/IBICT
16	2022	Rosana Malato de Souza	O trabalho educativo do (a)s pedagogo (a)s na assistência social em Melgaço/Pa.	D	Universidade Federal do Pará: Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura.	CAPES/IBICT
17	2022	Daiane Ramos Borges	Tornar-se Educador e Educadora Social: A relação entre as experiências vividas e o cotidiano profissional em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos no município de Caxias do Sul.	D	Universidade de Caxias do Sul: Programa de Pós-graduação em Educação.	CAPES/IBICT
18	2022	Ludimila Souza Almeida Freire	A escrita da alma nas narrativas dos adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV do Bairro Curral Nova Jequié-Bahia.	D	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.	CAPES
19	2022	Vanessa Salete Pescador	Propostas pedagógicas na educação não escolar: Interloquções para além da escola	D	Universidade do Oeste de Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
20	2022	Leslie Amanda da Silva	A formação dos/das profissionais da educação social: Possibilidades da educação libertadora.	D	Universidade Estadual de Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação.	CAPES

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados no portal de periódicos da CAPES e da BDTD (2023).

Após a sistematização da produção, observamos que, do ponto de vista da regionalização dos trabalhos, a região Sul apresenta maior incidência de estudos, liderando o *ranking* com 12 trabalhos. Em seguida, o Nordeste, com 4 trabalhos, o Sudeste, somando 3 trabalhos e Norte com 1 trabalho. Esses primeiros dados demonstram que embora a Educação Popular tenha emergido no Nordeste do Brasil, em razão das reflexões e práticas educativas de

Paulo Freire, nesta pesquisa, o número de trabalhos realizados no Sul do país transpõe o quantitativo produzido na região Nordeste¹.

Notamos, por meio das pesquisas que, apesar de haver um número incipiente de estudos que correlacionam a Educação Popular aos serviços da Política de Assistência Social, os últimos dois anos apresentam ampliação do número de produções, indicando que a Educação Popular está alcançando mais pesquisadores. Mesmo notando que há alguns equívocos no que se refere à conceituação da Educação Popular, seus princípios estão presentes no decorrer dos trabalhos.

O Quadro 1 aponta, ainda, informações representativas dos Programas de Pós-Graduação, aos quais os estudos elencados estão vinculados, quais sejam: Ciências Sociais e Formação Humana (1), Relações Étnicas e Contemporaneidade (2), Programa Interdisciplinar (1), Psicologia (2), Educação (12), Serviço Social (2). Esses dados indicam que o maior número se concentra em programas de educação, sinalizando, dessa maneira, grande discrepância entre a quantidade de estudos desenvolvidos nos programas de educação e demais programas, a exemplo do Serviço Social.

Cumpramos ressaltar que, conforme Netto (2002) e Faleiros (2005), na América Latina, as ideias de Paulo Freire aproximaram-se do Serviço Social a partir do Movimento de Reconceituação, por volta da década de 1970, quando a profissão de Assistente Social passou por um período de renovação, atravessando um processo de revisão crítica, o qual estabeleceu a ruptura com paradigmas capitalistas.

Ao verificarmos que a Educação Popular não tem ocupado muitos espaços nos programas de pós-graduações de Serviço Social, valemo-nos de Yamamoto (2002, p. 33) quando assevera:

repensar o trabalho de mobilização e Educação Popular [...] não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica da tradição profissional do Serviço Social, reapropriando-se das conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a metodologia e a identificação dos participantes que compõem as pesquisas selecionadas.

¹ Cabe evidenciar que não analisamos os perfis dos autores das pesquisas. Partindo do pressuposto que muitas pessoas que residem na região Nordeste se deslocam para cursarem mestrado e/ou doutorado na região Sul e Sudeste, não descartamos a possibilidade de os trabalhos terem sido realizados por nordestinos.

Quadro 2 — Metodologia e identificação dos participantes que compõem as pesquisas

Autor	Metodologia	Participantes da pesquisa
Juliana Alves Barbosa	Abordagem Qualitativa.	Psicólogos e Assistentes Sociais.
Leila Ribeiro Rubini	Qualitativa	Educadores que trabalham no SCFV
Elton Luis da Silva Petry	Qualitativa	Educadores que trabalham na Proteção Social Básica.
Cristiane G. de Souza	Abordagem Quali-Quantitativa	Trabalhadores do SUAS
Giovana Donaise Cabral	Qualitativa	Idosos participantes do SCFV. Assistente Social, Psicólogo, Enfermeira, Nutricionista e Pedagogo que trabalham no SCFV.
Darlíane Maria Holanda Costa	Qualitativa	Coordenadores dos CRAS e Profissionais de nível superior que integram a equipe dos CRAS.
Jessica Oliveira Monteiro	Não foi evidenciado pela autora	Pesquisa foi fundamentalmente bibliográfica e documental.
Gladys Regina Barros Silva	Qualitativa	Instrutoras que trabalham na Unidade de Atenção ao Idoso Instrutoras que atuam no CRAS.
Rita de Cassia Fraga da Costa	Qualitativa	Idosas que participam do SCFV.
Luciana Silva Dias	Qualitativa	Educadores e Educadoras sociais do SCFV.
Patrícia Rosi Bozza	Qualitativa	Jovens que participavam de um grupo inserido em instituição do terceiro setor, vinculada ao SCFV. Uma coordenadora pedagógica e uma assistente social vinculada à mesma instituição.
Grazielle Garbin Moreira da Silva	Qualitativa	Pesquisa foi fundamentalmente bibliográfica e documental.
Levi Nauter de Mira	Qualitativa e Quantitativa-Discurso Coletivo.	Educadores e Educadoras sociais que atuam na Proteção Social Básica.
Bruna Corrêa	Materialismo Histórico-Dialético	Jovens e idosos que participam do SCFV.
Eliete Maria Scopel	Qualitativa	Pessoas idosas que participam do SCFV.
Rosana Malato de Souza	Qualitativa	Orientadores sociais, assistente social, psicóloga, pedagoga.
Daiane Ramos Borges	A metodologia utilizada foi a entrevista narrativa.	Educadores/as que trabalham no SCFV.
Ludimila Souza Almeida Freire	Qualitativa	Adolescentes que participam do SCFV.
Vanessa Salete Pescador	Qualitativa	Pesquisa foi fundamentalmente bibliográfica e documental
Leslie Amanda da Silva	Qualitativa	Educadores/as que trabalham no SCFV.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados no portal de periódicos da CAPES e da BDTD (2023).

Outro aspecto considerado relevante no decorrer das análises, refere-se ao percurso metodológico trilhado pelos pesquisadores, pois em um quantitativo de 20 produções (Quadro 2), 17 utilizaram a abordagem qualitativa. Tal abordagem, que se mantém ancorada nas Ciências Sociais, tem como cerne o caráter subjetivo do sujeito, observando-o de modo holístico e evidenciando sua essência. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Não obstante, pode se considerar que a pesquisa qualitativa contribuiu para a decodificação dos diferentes aspectos da realidade que circundam os sujeitos, posto que apresenta as entrelinhas da interpretação do pesquisador, isto é, “seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (Gomes, 2009, p. 79).

No que concerne aos sujeitos participantes das pesquisas, no conjunto das 20 (vinte) produções, identificamos 8 (oito) trabalhos que foram direcionados aos educadores sociais, evidenciando a relevância de que esses profissionais estão alcançando nas pesquisas, especialmente, por desenvolverem intervenções pedagógicas que podem colaborar com o despertar da consciência crítica dos sujeitos.

Ao passo que ampliávamos as leituras das produções, percebíamos que alguns componentes emergiam e tornavam-se fios condutores para reflexões em diferentes textos. Assim sendo, por meio das palavras-chave, esses componentes foram constituídos em categorias, quais sejam: Educação Social, Educação Popular, conscientização, Política de Assistência Social, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), educadores sociais e práticas educativas.

É importante salientar que as sistematizações das categorias se tornaram basilares para estruturarmos a análise e a fundamentação teórica deste estudo, considerando que esse referencial foi construído em face das reflexões que os autores desenvolveram ao longo de suas pesquisas.

1.3 Sobre o desenvolvimento teórico metodológico das análises

Prosseguimos com as reflexões, para tanto, foram empregadas as categorias anteriormente elencadas. Cabe evidenciar que nas produções analisadas, alguns pesquisadores optam por utilizar a terminologia “não-formal”, outros preferem “não escolar”, para definir a

educação que ocorre extramuros escolares; contudo, apesar da diferença na nomenclatura, ambas possuem o mesmo sentido. Dito isso, a educação “não-formal” ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. (Gadotti, sd, p. 8).

Autores como Dias (2020) e Freire (2022) partem da concepção de que a educação ocorre ao longo da vida, cotidianamente nos movimentos sociais, conselhos de direito, associações etc. Portanto, as escolas não podem assumir sua exclusividade. Ademais, para Pescador (2022), “a mera sistematização de conteúdos não garante uma formação integral e possibilita, em alguns casos, o afastamento de uma educação pensada na e para a realidade social” (Pescador, 2022, p. 33). Nesse cenário, encontra-se a Educação Social, a qual “pode ser tanto escolar como não-escolar. Entretanto, o campo de atuação da Educação Social tem sido majoritariamente não escolar” (Gadotti, sd, p. 9).

Por conseguinte, a primeira categoria que abordaremos é a Educação Social, a qual integrou as pesquisas de Petry (2017), Costa (2018), Silva G. R. B. (2022), Dias (2020), Mira (2020), Souza (2020), Borges (2022) e Silva L. A. (2022). Dentre as categorias que selecionamos, Educação Social esteve presente em maior número de trabalhos e, ao buscarmos compreender o motivo, notamos que alguns autores costumam confundi-la com a Educação Popular. Entretanto, a Educação Social é o objeto da Pedagogia Social, isso significa que, enquanto a primeira engloba a prática, a segunda compreende a teoria. Petry (2017), na tentativa de realizar essa conceituação, elucida que há uma “relação dialética, em que a Pedagogia Social oferece subsídios teóricos à prática da Educação Social, que, por sua vez, desenvolve empiricamente essa prática pedagógica” (Petry, 2017, p. 47).

Souza (2022) associa a origem da Pedagogia Social ao advento das políticas sociais; logo, tem sua gênese no Brasil a partir da primeira metade do século XX. Com o final da Primeira Guerra Mundial, o país passou a enfrentar inúmeras vulnerabilidades correlacionadas à desigualdade e à exclusão social, de tal modo que as lutas dos trabalhadores por seus direitos intensificaram-se. À vista disso, o Estado, para abrandar os ânimos da população, desenvolveu “políticas públicas com ênfase no assistencialismo e responsabilidades de criação de projetos sociais” (Faleiros, 2006). O autor ainda revela que

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (Faleiros, 2006, p. 8).

Ante ao exposto, Costa (2018) infere que as Políticas Sociais são paliativas, de modo que não asseguram todos os direitos aos cidadãos/cidadãs que vivenciam situações de vulnerabilidades sociais. Inclusive, há momentos que se eles submetem à lógica capitalista, contribuindo com a manutenção da estrutura que reproduz a desigualdade social.

Daí a necessidade da Educação Social e das Políticas Sociais permanecerem ancoradas em princípios da Educação Popular, esta que estabelecemos aqui como a segunda categoria e que se apresenta de maneira mais explícita nas pesquisas de Monteiro (2018), Silva L. A. (2022) e Mira (2020). Tais autores afirmam que, quando ocorre conexão entre os dois paradigmas de educação, a Educação Social torna-se fomentadora e propulsora da criticidade e da autonomia dos sujeitos. Por outro lado, Mira (2020) explica que, quando não ocorre essa articulação, a Educação Social tende a se aproximar dos ideais neoliberais, tornando-se uma “educação social neoliberal”. Assim sendo, depreende-se que a Educação Social e a Educação Popular não são sinônimas, haja vista que a educação freireana posiciona-se incondicionalmente contra o capital, porquanto possui essência contra-hegemônica.

Conforme Godoy e Carreiro Coelho (1962), a Educação Popular, no Brasil, é forjada por volta de 1960, com o advento do Movimento de Cultura Popular (MCP), o qual era constituído por estudantes, universitários, artistas e intelectuais, com destaque para Paulo Freire, seu principal articulador e, também, Miguel Arraes, então prefeito de Recife. Foi uma instituição sem fins lucrativos, cuja sede funcionava no Sítio Trindades, antigo Arraial de Bom Jesus, local residido por população baixa renda, a qual vivenciava inúmeras vulnerabilidades sociais.

Cabe destacar nas palavras de Godoy e Carreiro Coelho (1962, p. 1), uns dos idealizadores do movimento:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular.

A Educação Popular propicia momentos de reflexão que favorecem a conscientização, esse conceito que direta ou indiretamente esteve presente, praticamente, em todos os estudos, foi definido como a terceira categoria.

Barbosa (2013) afirma que a Educação Popular colabora com o processo de Conscientização dos movimentos de resistências; assim sendo, ela vem propondo mudanças na estrutura do sistema, desde a sua concepção até os dias atuais, visto que seu paradigma educacional centra-se no estímulo ao protagonismo das classes populares, impulsionando-as a lutarem por transformação social, mantendo-se respaldada em saberes populares, “voltada para uma transformação social com base ética e política” (Barbosa, 2013, p. 54).

Para Silva L. A. (2022), cinco elementos basilares constituem a educação libertadora, quais sejam: o diálogo, a conscientização, a problematização, a criticidade, o engajamento/luta. Além disso, a autora presume que o processo educativo contido no bojo da Educação Popular considera que os oprimidos precisam se conscientizar para que possam ocupar papel central no processo de resistência contra a sociedade capitalista/colonialista, bem como contra toda forma de opressão. Diante disso, a autora recomenda formação social, cultural e política para a classe oprimida.

Por conseguinte, Mira (2020) e Monteiro (2018) a indicam como uma proposta educacional conscientizadora, problematizadora e crítica, que prioriza o compromisso ético com a classe trabalhadora, por isso, esclarecem que não há como negar seu aspecto político, visto que, ancora-se em princípios capazes de promover nos sujeitos o desejo por terem voz ativa e participativa na sociedade e nos processos sociais decisórios.

Ademais, Silva L. A. (2022), Monteiro (2018) e Scopel (2021) ratificam que a educação libertadora toma como ponto de partida o entendimento de que os sujeitos se educam em coletividade, além disso, tais autores voltam a afirmar que, por meio do diálogo e do ato de ação-reflexão, as relações tornam-se horizontalizadas, não admitindo prepotências e/ou imposições, pois existe a construção e não apenas transferências de saberes. Esses saberes vão sendo produzidos, atrelados aos conhecimentos e experiências materializadas ao longo da vida, ou seja, do saber popular. Tais mediações contribuem para conscientização e reconstrução do pensamento dos educadores e educandos.

Por integrar-se aos espaços não-formais, a inspiração da Educação Popular pode desempenhar função pedagógica em diferentes espaços, com destaque para a Política de Assistência Social. Em face disso, os estudos de Barbosa (2013), Souza (2017), Cabral (2018), Costa (2018) e Correa (2021) possibilitaram o delineamento desta quarta categoria.

Os autores supracitados evidenciam a relevância da educação freireana para a Assistência Social. Desse modo, introduzem as pesquisas com uma breve retrospectiva acerca do seu percurso e implementação. Explicam que a Política, ao longo de sua trajetória, esteve associada às ações beneficentes e filantrópicas oriundas do individualismo e/ou paternalismo que, por vezes, agregavam-se à igreja católica.

Nesta direção, Souza (2017) elucida que a década de 1980 foi marcada pelas lutas da população em prol da defesa e da efetivação dos direitos sociais e civis. Também, relata que foi nesse período, com a Constituição Federal de 1988, que a Assistência Social adquiriu *status* de Política Pública, passando a compor o tripé da Seguridade Social Brasileira, juntamente com a Saúde e Previdência. À vista disso, a Assistência Social entrou na agenda política e passou, então, a exigir um planejamento rigoroso para implementar suas ações.

Costa (2018) coaduna com Souza (2017) ao salientar que, com a institucionalização da Política de Assistência social, os cidadãos/cidadãs passaram da condição de mercedores do favor/caridade alheia, à condição de detentores de direito. Sposati (2009, p. 14) afirma que

A inclusão da assistência social na seguridade social foi uma decisão plenamente inovadora. Primeiro, por tratar esse campo como de conteúdo da política pública, de responsabilidade estatal, e não como uma nova ação, com atividades e atendimentos eventuais. Segundo, por desnaturalizar o princípio da subsidiariedade, pelo qual a ação da família e da sociedade antecedia a do Estado.

As principais normativas que respaldam a Política de Assistência Social estão evidenciadas em praticamente todos os estudos analisados, com destaque para: Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/ Lei 8.742/1993); implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS/Lei nº. 12.435/2011) e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, Resolução do Conselho Nacional de Assistência social nº 109, de 11 de dezembro de 2009.

Todo esse arcabouço jurídico sustentou a implantação do SUAS, contribuindo para a padronização dos programas, projetos e serviços. A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, por exemplo, organiza os serviços em dois níveis de complexidade, a saber: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de média e alta complexidade (Brasil, 2009).

A Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSE) é ofertada pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social. O principal serviço ofertado é o Programa de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos, o qual visa a realizar o acompanhamento à família ou indivíduo que vivencia algum tipo de violação de direito. Nesse sentido, o trabalho é desenvolvido com a perspectiva de contribuir para sanar as violações de

direito e evitar a reincidência. A PSE possui sinergia com o Sistema de Garantia de Direitos, mantém-se articulada junto ao Ministério Público, Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, Polícias e Delegacias Especializadas, dentre outros (Brasil, 2009).

A Proteção Social Especial de Alta Complexidade é responsável pelo Serviço de Acolhimento Institucional, realiza acompanhamento às crianças, aos jovens, aos adultos e às famílias que estão em situação de risco pessoal e/ou social, em situação de rua, com vínculos familiares ou comunitários fragilizados/rompidos, propiciando-lhes moradia, alimentação etc. Em consonância com a Tipificação Nacional, os Serviços de acolhimento que a compõem são: Casa Lar, Abrigo Institucional, Casa de Passagem, Residência Inclusiva, Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (Brasil, 2009).

No que tange à Proteção Social Básica, cabe a ela ofertar três tipos de serviços: (I) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); (II) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), (III) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas (Brasil, 2009).

Cumprе ressaltar que a seleção dos estudos em pauta privilegiou aqueles que abordavam a Proteção Social Básica, por ter relação com o *locus* da pesquisa. Isso posto, Souza (2017) e Cabral (2018) explicam que a Proteção Social Básica tem o objetivo prevenir situações de risco pessoal e/ou social por meio do desenvolvimento de potencialidades; assim sendo, possui caráter preventivo, protetivo e proativo. Os serviços da PSB são ofertados, prioritariamente, nos Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); entretanto, esses serviços poderão ser ofertados, de maneira indireta, em outras unidades básicas e públicas, desde que sejam seguidas as recomendações da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009). Ademais, Colin e Pereira (2013, p. 11) *apud* Souza (2017, p. 112) fundamentam-se na seguinte afirmação:

Além da provisão da segurança de renda – por meio do PBF [Programa Bolsa Família] e benefícios os quais também integram a PSB – e da articulação intersetorial para acesso a bens, serviços e recursos públicos, que contribuam concretamente para a melhoria das condições de vida das famílias, as atenções no campo da PSB também se voltam os aspectos subjetivos e relacionais, tendo em vista o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, da autoestima, da autonomia, do protagonismo e da participação social.

Depois do PAIF, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é o serviço considerado mais utilizado pelos demandantes da PSB. Regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e a Resolução CNAS nº 109/2009. O SCFV foi reordenado em 2013, por meio da Resolução CNAS nº 01/2013 (Brasil, 2017a).

O SCFV está definido como a quinta categoria, foi o espaço onde ocorreram as entrevistas de praticamente todos os pesquisadores elencados neste estudo. A Tipificação Nacional estrutura o SCFV por meio da formação de grupos, os quais devem se organizar nos seguintes ciclos etários: a) crianças de 0 até 6 anos; b) crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; c) adolescentes e jovens de 15 a 17 anos; d) jovens de 18 a 29 anos; e) adultos de 30 a 59 anos e f) os idosos (as) a partir de 60 anos. Esses grupos devem oportunizar trocas culturais e de vivências, fomentar o sentimento de pertença e de identidade, promover momentos de socialização com vistas a fortalecer os vínculos familiares e comunitários (Brasil, 2009a).

Dias (2020) esclarece que o vínculo também é entendido como ética por favorecer a promoção da cidadania. Por conseguinte, utiliza um fragmento do caderno da Proteção Social Básica ao pontuar que estimular o fortalecimento de vínculos “significa também garantir espaços participativos na tomada de decisão e fomentá-los como estratégia socioeducativa. Significa experimentar a solidariedade e partilhar um mundo comum” (Brasil, 2017a, p. 29).

Outrossim, ao desenvolver sua pesquisa com jovens egressos do SCFV em Florianópolis, Correa (2021) constatou que muitos/as regressaram aos espaços escolares durante a vivência no serviço, levando a inferir acerca da importância das Secretarias de Educação e de Assistência Social manterem-se conectadas. Ademais, a autora elucida que a escola e o SCFV possuem semelhanças e diferenças que as complementam. Diante disso, sugere a formação de parceria intersetorial que poderá auxiliar na construção de estratégias frente às vulnerabilidades, assim como no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários destes/as jovens.

No que concerne à pesquisa, também realizada por Correa (2021), com o grupo de idosos do SCFV localizado em Florianópolis, a autora assevera que, no decorrer das entrevistas, ficaram perceptíveis sentimentos de acolhimento, de reconhecimento e de legitimidade enquanto sujeitos; além disso, os entrevistados demonstraram superação da timidez. Desse modo, o Serviço de Convivência tem se apresentado como espaço de recriação da existência singular e também coletiva.

Para analisarmos de que maneira as propostas pedagógicas realizadas no SCFV podem favorecer o despertar dos sentimentos supramencionados, partimos do princípio que seria necessário, inicialmente, conhecermos os perfis dos profissionais que as desenvolvem, ou seja, dos Educadores Sociais, os quais foram evidenciados como a sexta categoria, tendo como base os estudos desenvolvidos por Rubini (2015), Petry (2017), Silva G. R. B. (2022), Dias (2020), Mira (2020), Borges (2022) e Silva L. A. (2022). As discussões realizadas por Rubini (2015) e Dias (2020) apresentam os Educadores Sociais como profissionais mediadores e organizadores

das atividades pedagógicas que ocorrem no SCFV. Esse entendimento coaduna a Resolução nº 09 de 2014 do Conselho Nacional de Assistência Social, a qual preconiza que cabe a este profissional:

desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família (Brasil, 2014, p. 4).

Contudo, ao realizar seu estudo, Rubini (2015) identificou que nem sempre os Educadores Sociais exercem atividades condizentes às suas atribuições. Diante disso, estabeleceu algumas categorias para defini-los: 1- Analisador Sigilo, o qual é visto como o facilitador da equipe técnica. 2- Analisador Coringa tido como aquele que realiza múltiplas tarefas e tem seu conhecimento deslegitimado.

Dentre os resultados encontrados por Dias (2020), é possível destacar que a autora também percebeu que o SCFV, onde ocorreu sua pesquisa, necessitava passar por alguns ajustes, sobretudo, no que se refere à falta de tempo para realização do planejamento das atividades. Tais planejamentos eram realizados diretamente pela equipe gestora e apenas repassados aos Educadores Sociais. Diante disso, a autora enfatiza a necessidade de o planejamento ser construído pelos Educadores Sociais, juntamente com a equipe técnica do serviço, a fim de promover um processo de ensino aprendizagem viabilizador do pensamento crítico, autônomo e atrelado à realidade dos demandantes.

Silva G. R. B. (2022), Mira (2020), Borges (2022) e Silva L. A. (2022) focam na formação dos Educadores Sociais, estes que constituem a sexta categoria. Os autores ora mencionados elucidaram que esses profissionais precisam se manter constantemente em formação, visto que trabalham com pessoas vulneráveis, que buscam apoio e orientações diversas. Ademais, as atividades pedagógicas que desenvolvem precisam contribuir com a transformação da realidade do sujeito na sociedade.

Porém, Silva G. R. B. (2022a), Borges (2022) e Silva L. A. (2022) ressaltam que, mesmo sem as regulamentações preconizarem formação em nível superior para as Educadoras Sociais, todas as suas entrevistadas eram pedagogas. As autoras afirmam que os cursos de Pedagogia habilitam os pedagogos a atuarem em espaços de Educação formal e não-formal; entretanto, as profissionais entrevistadas demonstraram muitas dúvidas acerca da Pedagogia Social.

Silva L. A. (2022) afirma que, no decorrer de um diálogo com as educadoras sociais, elas pontuaram a fragilidade dos cursos de Pedagogia nas matrizes curriculares que embasam

os cursos de Educação Superior. Foi mencionado que a maioria dos cursos estão voltados para a Educação formal (escolares) e não ofertam disciplinas relacionadas à Educação Social.

Silva G. R. B. (2022a), Borges (2022) e Silva L. A. (2022) salientam que os Educadores Sociais exercem um trabalho fundamental no SCFV; entretanto, se esses profissionais não conseguirem desenvolver as práticas educativas de maneira crítica e ética, poderá haver comprometimento no processo de conscientização dos sujeitos.

Na sequência das análises, assinalamos as Práticas Educativas como sétima categoria, a qual foi agrupada às produções dos seguintes autores: Petry (2017), Costa (2018), Costa (2019), Bozza (2020), Freire (2022) e Pescador (2022). Os estudos empreendidos por esses pesquisadores ressaltam que as práticas educativas desenvolvidas no SCFV contribuem com o processo de formação para cidadania, autonomia, criticidade, inclusão social e cultural.

O trabalho de pesquisa de Petry (2017) evidencia que as Educadoras Sociais, participantes da pesquisa, desenvolviam as mediações pedagógicas pautadas em relações dialógicas, em que o planejamento se constituía como importante instrumento. Contudo, por vezes, a construção do planejamento sofria intervenções institucionais e/ou burocráticas que se correlacionavam às normas, resoluções e diretrizes estabelecidas pelo Estado, de modo que interferia no processo de ação-reflexão-ação das profissionais e, conseqüentemente, dos demandantes do serviço.

Em sua dissertação, Costa (2018) deparou-se com o perfil profissional que, em alguns momentos, utilizava de prática psicologizantes, com atendimentos individualizados. Desse modo, tratava as expressões da “questão social” aos moldes do conservadorismo, ou seja, ignorava os processos de disputas existentes entre as classes. À vista disso, a autora aponta a necessidade do impulsionamento de práticas pedagógicas que promovam protagonismo social aos demandantes do serviço.

As pesquisas empreendidas por Bozza (2020) e Freire (2022) identificaram engajamento entre as Educadoras Sociais. Essas promoviam práticas pedagógicas que agregavam valores aos demandantes, bem como estimulava o exercício para a cidadania. As autoras salientam, ainda, que mesmo diante das limitações existentes nos espaços, as profissionais têm conseguido propiciar atividades esportivas e experiências culturais, com o fortalecimento de vínculos que ocorre no decorrer da própria convivência entre os grupos.

Ao realizarmos o estudo das dissertações e teses desenvolvidas nos programas de pós-graduação do Brasil, no período de 2013 a 2022, sobre a presença da Educação Popular nas práticas desenvolvidas pelos educadores sociais que trabalham no SCFV, destacamos a

importância de voltarmos o olhar para essa temática, a fim de contribuir para a ampliação dos debates acerca dessa temática.

Cumpramos ressaltar que as pesquisas do tipo Revisão Sistemática de Literatura nos possibilitam inferir que exigem atualização constante, seja pela quantidade de produções que aumenta progressivamente, seja porque alguma pode ter passado despercebida durante o levantamento dos dados.

Dito isso, ao realizarmos a coleta e as análises dos materiais, é possível inferir que as dissertações e teses analisadas neste capítulo destacaram a importância das práticas educativas, desenvolvidas pelos Educadores Sociais no SCFV, estejam atreladas ao diálogo, à conscientização, à problematização, à criticidade e ao engajamento/luta, ou seja, interligadas aos princípios da Educação Popular, pois, elas têm sido relevantes para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos assistidos pelo serviço.

Constatamos, entretanto, que algumas pesquisas são imprecisas quando evidenciam a Pedagogia Social e a Educação Popular como sinônimos, quando, na verdade, cada uma tem o seu campo bem definido, enquanto a primeira tende a direcionar-se a ações pontuais e, por vezes assistencialistas, a Educação Popular busca desenvolver práticas educativas ancoradas no processo de ação-reflexão-ação, com o intuito de formar sujeitos conscientizados e problematizadores.

Concluimos, entretanto, que a Pedagogia Social pode caminhar junto à Educação Popular, esta convergência inspira o fazer educativo-pedagógico e contribui para que as práticas sociais e as experiências educativas desenvolvidas com os sujeitos sejam de fato emancipatórias.

Deste modo, entendemos que a Revisão Sistemática de Literatura contribui não só com os estudos e as pesquisas do nosso grupo de pesquisa, conseqüentemente, com o avanço do tema nos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social e Pós-graduação em Educação, mas, também, busca incentivar novos pesquisadores a trilharem pelo caminho desta temática.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer esse encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco porque indaguei, porque indago e me indago.

Freire (2017b, p. 29).

Neste capítulo, trataremos de apresentar as bases teórico-metodológicas que nortearam esta pesquisa e nos conduziram pelo percurso em que buscamos analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos — referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções — estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular.

Há que se destacar que a pesquisa é um processo de investigação que surge em razão de questionamentos e indagações que anseiam por respostas, desse modo, para alcança-las, é imprescindível que seja realizado todo o delineamento do percurso, bem como a delimitação do método e das técnicas de pesquisa, a fim de se chegar a dados confiáveis. Dito isso, importa elucidar que nossa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa de investigação, sobre a qual discorreremos, ainda neste capítulo.

Ante ao exposto, é oportuno esclarecer que a primeira preocupação com a realização de uma pesquisa deve ser ética e, por este motivo, logo após nosso contato com a secretária de assistência social do município de Poções e assinatura do termo de autorização por ela, realizamos a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio da Plataforma Brasil. Somente após aprovação da pesquisa pelo comitê ora mencionado, foi estabelecido contato com os sujeitos da pesquisa para realização das entrevistas.

2.1 A pesquisa como ponto de partida para o conhecimento científico

O ato de pesquisar está intrínseco a todos que buscam por conhecimento científico, desse modo, realizar pesquisa possibilita o desvelar da realidade por meio de posturas críticas e de indagações, as quais exigem do pesquisador um olhar científico que busca pela produção

do conhecimento. Como evidencia Demo (1996, p. 16), “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo trajeto educativo”.

Por meio da pesquisa é possível realizar estudos planejados, os quais perpassam por diferentes etapas, que se iniciam por meio do levantamento de questionamentos motivando o pesquisador a buscar respostas. Para Demo (1994, p. 33), “como princípio educativo, a pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo”.

A ciência não dá espaço para “achismo” e/ou posicionamentos que partem de compreensões pessoais, pois ela busca, continuamente, pela autenticidade dos fatos. Minayo (2009, p. 23) expõe que a pesquisa suscita a curiosidade do pesquisador instigando-o a ter “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

Conforme Gil (2008, p. 17), a pesquisa pode ser definida como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesse sentido, a pesquisa científica parte da busca do sujeito por conhecer o objeto. Andrade (2003) infere que, para realizar pesquisa científica, algumas características tornam-se indispensáveis ao pesquisador, quais sejam: conhecimento sobre o tema, curiosidade, criatividade e sensibilidade social. Ademais, a pesquisa científica apoia-se em raciocínio lógico e utiliza métodos científicos para encontrar soluções para problemas pesquisados.

Minayo (1993) conceitua a pesquisa pautada em uma percepção mais filosófica. Dessa maneira, a caracteriza como

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 1993, p. 23).

Ante ao exposto, é possível considerar a pesquisa como uma oportunidade para conhecer “o que, na realidade faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2017, p. 41). Outrossim, a pesquisa é condição *sine qua non* para que os sujeitos reflitam criticamente e façam/refaçam a construção do conhecimento científico, além disso, sem procedimentos intelectuais e técnicos, a pesquisa científica torna-se irrealizável.

A pesquisa científica possui importante função social, nessa perspectiva, é capaz de beneficiar toda a população, ao contribuir com informações respaldadas em fontes seguras e com bases sólidas. Ademais, a difusão dos resultados alcançados é capaz de fomentar a construção de políticas públicas e refutar alguns equívocos que surgem no âmbito do senso comum.

Desse modo, a ciência está vinculada ao método, sobretudo, porque ele é o caminho trilhado pelo pesquisador para apreender o objeto e nortear cada etapa explorada. Corroborando essa ideia, Lênin (1965, p. 148) assevera que “o método é a alma da teoria”

2.2 Abordagem metodológica

Ao realizarmos este estudo científico, fomos norteados por regras pré-estabelecidas para tentarmos resolver o seguinte problema: as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais, com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) no município de Poções, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular?

As etapas foram organizadas e executadas seguindo o rigor científico. Nessa feita, é oportuno enfatizar que, no decorrer de todo o percurso, a metodologia e a teoria permaneceram inseparáveis e transitaram unidas por todo o processo, pois, consideramos que “na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” (Demo, 1994, p. 33).

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 44), apesar de “que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Posto isso, Gil (2008, p. 9) também nos esclarece que “são, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações”.

Ante ao exposto, cumpre mencionar que, para realização desta pesquisa, fizemos uso da abordagem e das interpretações da pesquisa qualitativa, visto que ela observa as relações humanas em seu ambiente natural, ou seja, interpreta o fenômeno com base no seu meio social, de modo que o conhecimento vai se configurando por intermédio das percepções dos sujeitos que integram a pesquisa. Em consonância com Denzin e Lincoln (2011, p. 3), a pesquisa qualitativa é

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Por ter suas raízes teóricas fincadas nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa considera relevante todas as experiências e contextos vivenciados pelo sujeito, os quais perpassam por questões sociais, políticas, econômicas, religiosas etc., de modo que a realidade não é algo externo a este. Ademais, o pesquisador permanece atento aos significados que os participantes da pesquisa atribuem à dada problemática e não apenas às informações transmitidas.

Assim, a pesquisa qualitativa tem o propósito de conhecer o mundo da maneira que é experienciado por cada sujeito, ouvir suas vozes, respeitar suas experiências e preservar a sua subjetividade, ademais, defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André, 1995, p. 17). Portanto, a pesquisa qualitativa exige muita paciência, atenção e interpretação do pesquisador, ou seja, é preciso coletar os dados, sistematizá-los e analisá-los, o que pode torná-la mais trabalhosa.

2.3 Técnicas de pesquisa: instrumentos e procedimentos

A realização de uma pesquisa científica demanda planejamento e organização, nesse sentido, ao realizarmos este estudo, traçamos, antecipadamente, todo o caminho que iríamos trilhar, os critérios bem definidos contribuíram para que os dados coletados, no decorrer da investigação, fossem sendo construídos de forma segura. Porquanto, partimos do pressuposto de que “a pesquisa científica se distingue de qualquer outra modalidade de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica, e pela forma de comunicar o conhecimento obtido” (Rúdio, 1999, p. 9).

Em face do exposto, após a definição da metodologia desta pesquisa — a abordagem qualitativa — que já foi evidenciada anteriormente neste estudo, passamos para a segunda fase, a escolha das técnicas que foram utilizadas, a saber: a revisão bibliográfica, a observação do fenômeno e a entrevista com a população alvo (educadores sociais).

O ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para este levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis (Boni; Quaresma, 2005, p. 70).

Cumprido elucidar que as técnicas se caracterizam como um “conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). Portanto, há uma variedade de técnicas de pesquisa, as quais se constituem como importante mecanismo na condução das investigações, especialmente porque possibilitam alcançar informações relevantes e seguras que contemplam os objetivos e questionamentos do estudo.

Partindo da premissa de que toda pesquisa científica se inicia com uma revisão bibliográfica, cabe evidenciar que foi por meio do levantamento das obras já publicadas (livros, revistas, artigos científicos, teses, dissertações etc.) que nos apropriamos do fenômeno em estudo, tecemos saberes e identificamos os estágios do conhecimento acerca do tema proposto.

De modo, o conjunto de informações obtidas pelo levantamento bibliográfico contribuiu para realizarmos as fundamentações que dão sustentação teórica a cada etapa desta pesquisa, sobretudo, porque, conforme Fontana (2018), a pesquisa bibliográfica tende a conduzir o pesquisador por todas as fases, que se iniciam com a definição do problema, perpassa pela justificativa, até chegar ao relatório final.

Outro elemento de suma importância para realização deste estudo foi à observação, tarefa que não tão fácil, pois observar requer, inicialmente, que o pesquisador faça a delimitação do objeto pesquisado, a fim de encontrar a melhor maneira para captá-lo. Essa técnica é de grande valia para a coleta de dados, tendo em vista que auxilia o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Marconi; Lakatos, 1996, p. 79).

Diante disso, o nosso primeiro desafio foi focar no que realmente buscávamos conhecer, assim, o objetivo geral da pesquisa norteou nosso olhar sempre em direção ao fenômeno pesquisado. Paton (1980) evidencia algumas características que são indispensáveis ao pesquisador no momento que realiza a observação, entre as quais é possível destacar o preparo intelectual, o físico e o psicológico. Ademais, é necessário estar atento, realizar anotações, distinguir os contextos significativos dos corriqueiros e correlacionar o referencial teórico aos elementos observados.

Para Lüdke e André (2012, p. 26, grifos do autor), a “observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. Nessa direção, o acompanhamento *in loco* dos sujeitos desta pesquisa possibilitou maior compreensão acerca das experiências vivenciadas pelos educadores sociais no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A entrevista foi outra ferramenta utilizada para coleta dos dados que contribuiu com rigor e confiabilidade necessária à investigação. Severino (2016, p. 133) a define como

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O Pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Nesse sentido, a entrevista é uma forma de interação social, sobretudo, quando coloca face a face entrevistador e entrevistado, que ao estabelecerem uma interação dialógica, dirigida e com propósito, faz com que informações verbais e não verbais acerca do fenômeno sejam reveladas, a saber: silêncios, tom de voz, insegurança, medo, movimentos do corpo, expressões gestuais. Logo, é possível afirmar que “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke; André, 2012, p. 34).

Consideramos oportuno evidenciar que, para este estudo, fizemos uso do modelo de entrevista semiestruturada, que propicia uma escuta qualificada e, apesar de manter um roteiro pré-estabelecido, não é efetivada com rigidez, pois além de ser conduzida em um contexto semelhante ao informal, permite à inclusão de novas questões, adaptações e flexibilidade para reformular as perguntas no momento da conversa, ela também dá ao entrevistado maior liberdade para falar.

Cabe aqui ressaltar que as entrevistas apresentam algumas limitações que demandam cuidado do pesquisador (a) como, por exemplo, o zelo com o sigilo. Esse cuidado pode ser um motivo de insegurança do entrevistado (a). Contudo, não houve dificuldade por parte da entrevistadora deste estudo, visto que é assistente social, trabalha no Centro de Referência da Assistência Social e tem a entrevista como um instrumental técnico-operativo da sua profissão, de modo que é amplamente utilizada em seu ambiente de trabalho, experiência que contribuiu para o bom direcionamento da pesquisa.

No que concerne ao instrumental usado no decorrer da entrevista, optamos pelo uso do gravador, a fim de direcionarmos a nossa atenção aos entrevistados. Além disso, o instrumento nos possibilitou registrarmos todas as expressões orais e alcançarmos o maior número possível

de informações. Vale mencionar que, antes do início das entrevistas, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos informantes da pesquisa, os quais foram orientados, também, acerca dos objetivos da coleta de informações, bem como do seu direito ao sigilo e ao anonimato.

2.4 A análise dos dados

Após a coleta de informações, organizamos todo o material, a fim de realizarmos a análise dos dados. Cabe lembrar que analisar os dados qualitativamente demanda reunir todo o material obtido no decorrer da pesquisa, desde as entrevistas, os relatos de experiências, documentos, até as transcrições das entrevistas etc., examinando-os com bastante atenção.

Assim, “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Ludke; André, 2012, p. 45). Deste modo, é importante que o pesquisador esteja atento às informações desde o início da investigação.

A pesquisa é realizada por intermédio de um ciclo denominado ciclo de pesquisa, o qual é constituído por três momentos: 1) a fase exploratória da pesquisa: em que se delimita o problema de pesquisa e a metodologia que será utilizada; 2) trabalho de campo: fase da coleta de dados, ocasião em que são colhidas as informações que responderão ao problema da pesquisa; e, por fim, o 3) tratamento do material: fase em que os dados obtidos passam por análises, interpretações e inferências (Minayo, 1998).

Nessa premissa, como recorte deste estudo, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, a qual Bardin (2004, p. 41) descreve como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Diante do exposto, Bardin (2004) fundamenta a técnica de pesquisa de Análise de Conteúdo, pautada três fases, as quais compõem este estudo. A primeira fase é a pré-análise, quando haverá a formulação de hipóteses e objetivos, quando, também, será realizada a organização de todo o material escolhido e a seleção dos documentos que contribuirão para realizar as interpretações e inferências.

A segunda fase, denominada de técnica análise de conteúdo de Codificação, consiste na exploração do material coletado, os quais passam por recortes, são transformados em dados que serão analisados por meio de operações de codificação. Para Bauer (2008, p. 199), “a codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa”.

Por fim, é realizada a terceira fase, denominada Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Nesse momento, o pesquisador sistematizará os dados obtidos, elegendo os materiais que comporão o estudo. Cabe mencionar que não há necessidade da utilização de todas as falas, pois muitas são agrupadas na mesma categoria, em que as opiniões e características socioculturais coadunam, conforme nos chama a atenção Gomes (2007).

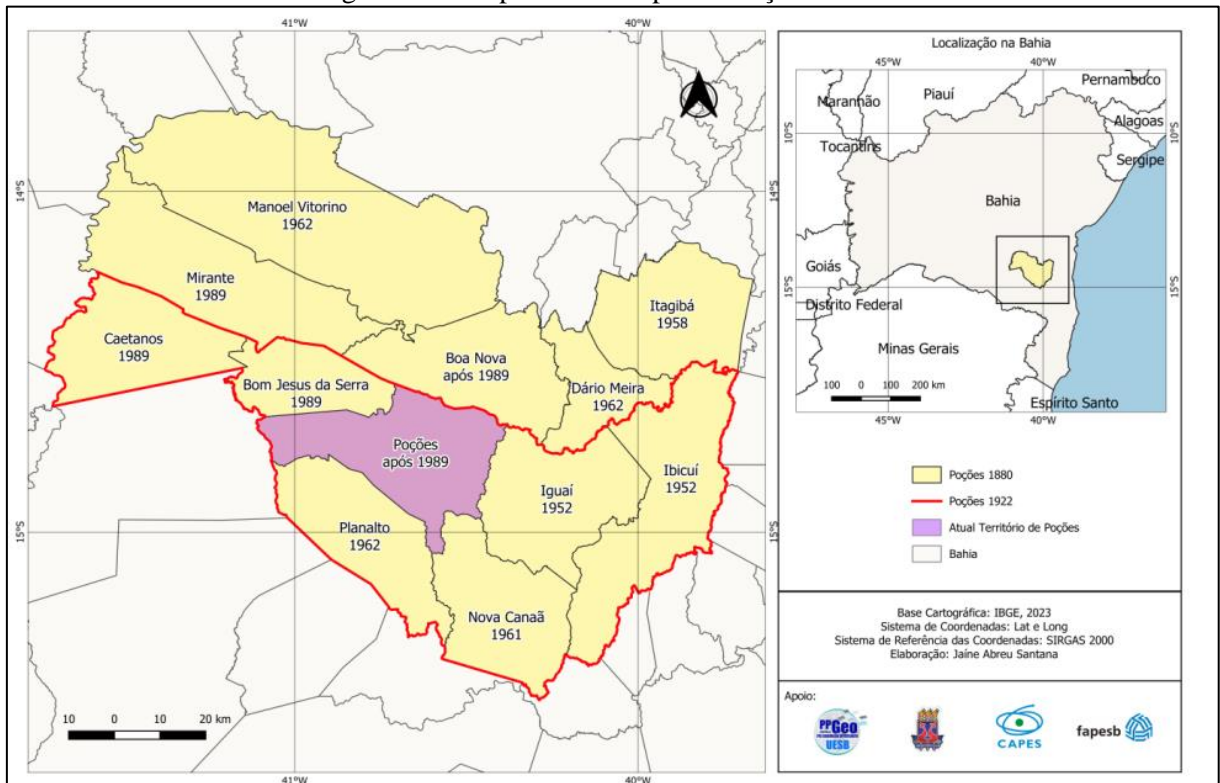
Na terceira fase, promove-se o confronto entre a teoria e os elementos encontrados no decorrer da pesquisa. Desse modo, as sínteses vão sendo construídas em função das análises dos dados alcançados. Em face do exposto, Gomes (2007, p. 79) evidencia que a interpretação “dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

A análise dos dados é realizada mediante uma perspectiva ética e responsável. Assim, são garantidas, por meio do TCLE, a privacidade e a confidencialidade dos sujeitos participantes, preservando suas identidades e informações pessoais, com vistas a garantir o respeito à voz do sujeito participante.

2.5 Aspectos sócio-históricos do município de Poções – Bahia

O campo da pesquisa no qual esta investigação foi realizada é o município de Poções, contudo, antes de caracterizá-lo, evidenciaremos o território no qual tal município está inserido, Sudoeste Baiano, a fim de que haja uma contextualização mais ampliada acerca de suas características. O mapa (Figura 1) ilustra a localização do município de Poções no território baiano e a variação de sua extensão territorial no decorrer do tempo.

Figura 1 — Mapa do município de Poções — BA



Fonte: Santana e Santana (2023).

Nessa perspectiva, há que se destacar, preliminarmente, que território está para além do espaço geográfico, constitui-se como a identidade de um povo, de modo que nós pertencemos ao território, ao passo que ele nos pertence. Haesbaert (1999, p. 178) salienta que “na identidade social também se configura uma identidade territorial, tendo em vista que em um mesmo espaço as relações sociais são as que delimitam o território”.

Logo, o território abarca trocas materiais e imateriais e de reciprocidade. Para Santos (2006, p. 13), é no território “onde desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”. É onde se materializam as vivências e as relações sociais intrínsecas aos homens e às mulheres que ali constroem a história, estudam e/ou trabalham, participam da política e das ações culturais; deste modo, nada escapa ao território.

Outro aspecto presente no território é o poder, que ora apresenta-se em maior grau, ora em menor, contudo, sua presença sempre integrará os conflitos e as contradições existentes, especialmente, na estrutura político-econômica e nos interesses antagônicos entre as classes sociais. Porquanto,

um território não é construído e, ao nosso ver, não pode ser definido apenas enquanto espaço apropriado política e culturalmente com a formação de identidade regional e cultural/política. Ele é produzido, ao mesmo tempo, por relações econômicas, nas quais as relações de poder estão presentes num jogo contínuo de dominação e submissão, de controle dos espaços econômico, político e cultural. O território é apropriado e construído socialmente, fruto do processo de territorialização (Saquet, 2003, p. 24).

A discussão sobre território perpassa, ainda, por análises acerca da sua interface com as Políticas Públicas, haja vista que a ausência de renda, a exclusão social, a falta de acesso à educação e à saúde, bem como todas as vulnerabilidades e potencialidades que fazem parte do cotidiano das pessoas são evidenciadas no território. “O conceito de território, no singular ou no plural, refere-se a uma concepção dinâmica, tanto do ponto de vista geográfico, como histórico, político e sócio-relacional” (Sposati, 2013, p. 3).

Dessa forma, o território é considerado um espaço para planejamento e de formulação das Políticas Públicas, de modo que “se, por um lado, as forças políticas dirigem a organização e o ordenamento do território, por outro o território influencia diretamente na política de gestão desse espaço social” (Sánchez; Peres, 1991, p. 33-34).

Cumprir evidenciar que no Brasil as normativas preconizam que o território seja fator determinante para o planejamento das Políticas Públicas, a fim de se adequarem às reais necessidades das localidades, de modo a tornar as ações descentralizadas. Assim sendo, os serviços são pensados em âmbito territorial, considerando suas condições objetivas, rompendo com ações homogeneizadoras, de maneira que visa a contemplar as suas especificidades e dinâmicas próprias.

Em face do exposto, conforme a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) (2023), o estado agrupou seus municípios em 27 Territórios de Identidade (TI). Assim sendo, em 2014, o então governador da Bahia, Jaques Wagner, sancionou a Lei nº 13.214, tornando-a o principal instrumento da regionalização no estado.

A referida lei estabelece os princípios, objetivos e as diretrizes da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia. Dentre as diretrizes, cabe destacar o Art. 3º inciso II, o qual orienta o fomento à coesão social e à redução das desigualdades sociais, bem como o inciso IV, que aponta para o respeito à diversidade cultural e territorial (Bahia, 2014).

Com essa integração, almeja-se vincular, a uma mesma região, os municípios com características correlatas, a saber: pertencimento, aspectos histórico-culturais, socioeconômicos, ambientais e geográficos. Trata-se de buscar identificar as prioridades da população com base nas demandas locais, também, propiciar desenvolvimento equilibrado por intermédio de ações democráticas.

Dentre os 24 territórios que compõem a Bahia, destacaremos aqui o Sudoeste Baiano, onde situa-se o município de Poções, *locus* da nossa pesquisa. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2022), o território supramencionado está localizado no Centro Sul da Bahia e ocupa área de 27.275 km², com aproximadamente 5,3% da população do estado, tem como principal atividade econômica o comércio e serviço, com 80,5%, seguido da indústria, com 11,9% e da agropecuária, com 7,6%. É composto administrativamente pelos municípios apresentados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 — População e Produto Interno Bruto estimado dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano

Cidade	População/IBGE 2022	Produto Interno Bruto/2020
Anagé	25.438 habitantes	1,8%
Aracatu	13.936 habitantes	2%
Barra do Choça	39.536 habitantes	4,9%
Belo Campo	18.412 habitantes	1,4%
Bom Jesus da Serra	9.730 habitantes	0,6%
Caetanos	11.266 habitantes	0,9%
Cândido Sales	25.247 habitantes	2,1%
Caraíbas	9.940 habitantes	0,8%
Condeúba	17.053 habitantes	1,5%
Cordeiros	7.546 habitantes	0,6%
Encruzilhada	19.111 habitantes	2,0%
Guajerú	8.050 habitantes	0,6%
Jacaraci	14.436 habitantes	1,0%
Licínio de Almeida	11.834 habitantes	1,2%
Maetinga	6.973 habitantes	0,4%
Mirante	10.187 habitantes	0,6%
Mortugaba	11.143 habitantes	0,9%
Piripá	9.152 habitantes	0,7%
Planalto	23.135 habitantes	2,4%
Poções	48.293 habitantes	4,7%
Presidente Jânio Quadros	12.621 habitantes	0,9%
Ribeirão do Largo	9.740 habitantes	0,9%
Tremedal	16.296 habitantes	1,2%
Vitória da Conquista	370.868 habitantes	66,3%
Total/valor estimado	746.942 habitantes	10,7 Bilhões de reais Aproximadamente 3,5% do PIB baiano

Fonte: elaborado pela autora, com dados coletados no site da SEI – Bahia (2023).

Nesse conjunto de municípios que compõe o Sudoeste Baiano, apresentado na tabela, destacamos Poções, local onde realizamos esta pesquisa. Convém mencionar que o município foi fundado em 1732, alcançou emancipação política em 26 de junho de 1880.

Poções está localizado há cerca de 440 km da capital baiana, Salvador, sua extensão territorial é de 937,855 km², com densidade demográfica de 51,49 hab/km². Conforme

evidenciado na Tabela 1, o município possui aproximadamente 48.293 habitantes, seu PIB representa 4,7% do total do Sudoeste Baiano. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), em 2010, era de 0,604, situado na faixa de desenvolvimento médio.

No que tange aos elementos culturais dos poçoenses, é importante destacar, inicialmente, que o “patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo” (Instituto Histórico e Artístico Nacional, 2012, p. 12). Portanto, a cultura está intrínseca ao território e à história, memória e identidade dos sujeitos, tonando-se indispensável para realização de todo trabalho social.

Assim, a ação cultural mais prestigiada em Poções, é a festa do Divino Espírito Santo, uma celebração religiosa realizada em homenagem ao Espírito Santo, que, para os cristãos, representa a terceira pessoa da trindade.

No decorrer da programação, as pessoas utilizam alguns elementos simbólicos, quais sejam: pombos que fazem alusão ao Espírito Santo, exposições de bandeiras, tal como celebrações por meio dos cânticos e orações. Conforme Silva (2011), para os poçoenses, a festividade é um momento de muita fé e alegria, pois toda a população, independentemente de classe social, se reúne na conhecida “igrejinha”, rodeada por pombos, localizada no centro da cidade, com o intuito de reafirmar sua crença.

Em nosso segundo encontro com os educadores sociais, em 15 de maio de 2024, o município de Poções estava todo organizado para a Festa do Divino, que iria iniciar no dia seguinte. Foi possível perceber o clima de euforia entre os poçoenses que se articulavam de diversas maneiras para participarem da festa, afinal, ninguém queria estar de fora. Ademais, ficou bastante nítida a importância da cultura popular e do quanto ela é capaz de unir e mobilizar a comunidade.

No que concerne à Política de Assistência Social, até o primeiro semestre de 2024, período em que ocorreu a realização a pesquisa de campo, o município contava com os seguintes equipamentos públicos: a Secretaria de Assistência Social (SMAS), um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); um Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CEACAP), a Central do Cadastro Único e o espaço para atendimento do Programa Bolsa Família.

2.6 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), equipamento público que pertence à Proteção Social Básica da Política de Assistência Social, no município de Poções, foi inaugurado em 01 de outubro de 2016. Atualmente, está localizado na Avenida Vitória da Conquista nº 821, no centro, de modo a facilitar o acesso de toda a população.

O espaço é amplo e adequado para atendimento aos usuários do serviço. Ademais, a instituição é constituída por uma equipe multiprofissional (42 funcionários), dos quais 21 trabalham no SCFV, atendendo a demanda local.

É preciso pontuar que o CRAS é uma unidade pública da Política Nacional de Assistência Social e a principal porta de entrada para o Sistema Único de Assistência Social. A esse último, cabe o dever de realizar a gestão da Proteção Social Básica em seu território de abrangência, acompanhar as famílias referenciadas a ele e realizar articulação com a rede socioassistencial.

As orientações contidas nas normativas indicam que o CRAS deve localizar-se em áreas com maiores índices de vulnerabilidades, a fim de que possa atuar com a prevenção de situações que expõem as famílias aos riscos sociais existentes no território, o que contribui para que seus serviços sejam considerados referência para a população (Brasil, 2004).

Neste sentido, o público alvo do CRAS são famílias que vivenciam situação de vulnerabilidade social, como, por exemplo, conflitos familiares, baixa renda, dificuldade em acessar as outras políticas públicas, dificuldades em estabelecer vínculos comunitários etc.

Ao acolher e promover socialização das famílias, as quais enfrentam diferentes situações de vulnerabilidades, o CRAS, mediante oferta dos serviços, programas e benefícios, contribui com o desenvolvimento das potencialidades, do protagonismo, do fortalecimento dos vínculos comunitários e do empoderamento dos sujeitos.

Os serviços que são ofertados no CRAS são divididos da seguinte maneira: o primeiro é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), o qual possui caráter continuado e atua nos territórios de maneira proativa, protetiva e preventiva, com vistas a viabilizar os direitos das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Dentre os seus objetivos, é possível destacar os de “promover aquisições sociais e materiais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades” (Brasil, 2009).

As normativas evidenciam que são atribuições do PAIF realizar a acolhida das famílias, entrevistas, visitas domiciliares, serviços socioeducativos, campanhas socioeducativas, eventos comunitários, reuniões com a rede setorial, encaminhamento para documentação pessoal e para acesso a benefícios sociais, participação em movimentos sociais, dentre outros. Em síntese, o

CRAS é o equipamento físico, em contrapartida, o PAIF consiste em todo serviço prestado pela equipe de trabalhadores da Política de Assistência Social que atua no CRAS (CNAS, 2009).

O segundo serviço ofertado no CRAS a ser pontuado é o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas, o qual tem como público alvo pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e do Programa Bolsa Família, além daquelas que estão expostas às vulnerabilidades sociais, tais como as fragilidades nos vínculos familiares.

Nesse sentido, objetiva-se viabilizar, a essa parcela da população, inserção nos serviços da Proteção Social Básica, bem como possibilitar o seu acesso às demais Políticas Públicas (saúde, educação, habitação etc.), prevenir os rompimentos de vínculos e fomentar a inclusão social, com vistas a evitar o isolamento e o abrigo institucional (CNAS, 2009).

O terceiro serviço constitui o foco da nossa pesquisa e foi para onde nosso olhar se direcionou: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que integra a Proteção Social Básica da Política de Assistência Social, que está referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), conjuntamente com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), bem como ao Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. O SCFV atua de forma preventiva e proativa, está ancorado na perspectiva de garantia e de defesa dos direitos e no “desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais” (Brasil, 2017a, p. 8).

O SCFV está organizado por ciclos de vida. Assim, as ações socioeducativas são realizadas com crianças, adolescentes, jovens e idosos. No serviço, são desenvolvidas atividades lúdicas, esportivas, culturais, com o propósito de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, tal como potencializar o sentimento de pertença por intermédio da valorização dos conhecimentos tradicionais da comunidade.

Quanto às atividades realizadas com as pessoas idosas, as normativas orientam que deverão favorecer o envelhecimento ativo, saudável e autônomo, promover ações intergeracionais, contribuir com o desenvolvimento de um sujeito crítico que compreenda a realidade social na qual está inserido, incentivo às práticas culturais, artísticas, esportivas, assim como o estímulo à participação em associações, fóruns, espaços que desenvolvam sua criticidade e autonomia, com o propósito de potencializá-los em suas escolhas (CNAS, 2009).

As pessoas que são atendidas no SCFV, comumente, são encaminhadas pela equipe técnica do CRAS (assistente social e/ou psicóloga), o que não impede que outras pessoas procurem o serviço espontaneamente. Ressalta-se que o serviço atende ao público em geral,

mas, sobretudo, destina-se àqueles que possuem direitos violados e/ou estão em risco social, crianças identificadas em situação de trabalho infantil, jovens que abandonaram os estudos há pelo menos dois anos, mulheres e pessoas idosas que vivenciam algum tipo de violência, dentre outros.

No SCFV são desenvolvidas atividades voltadas para a cidadania e a garantia de direitos. Diante disso, a rede socioassistencial e as políticas como saúde, educação, agricultura e trabalho deverão estar articuladas e fortalecidas, a fim de promoverem atividades relacionadas à agricultura familiar, inclusão produtiva, cuidados com a saúde, dentre outros (CNAS, 2009).

Cumprir mencionar que o objetivo do SCFV não é a qualificação profissional, o que não impossibilita que sejam desenvolvidas oficinas para auxiliar no desenvolvimento de algumas habilidades. Ademais, no SCFV, as atividades socioeducativas são exercidas pelos Educadores Sociais, os quais, conforme Resolução de 09 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social, possui o compromisso em

desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família (Brasil, 2014b, p. 4).

Ante o exposto, destaca-se a importância dos educadores sociais, por terem conhecimento acerca da rede socioassistencial e de algumas normativas, a exemplo da Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006), do Estatuto da Pessoa Idosa (nº 10.741/ 2003) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (nº 8.069/1990) etc. Essas leis são fundamentais para viabilização dos direitos dos usuários do serviço. Ademais, a *práxis* desses profissionais devem ser pautadas em uma educação contra-hegemônica, desalienante, conscientizadora e fomentadora de diálogos críticos.

Feita essa breve caracterização do SCFV, faremos a contextualização do serviço em Poções, *locus* da pesquisa. Cabe evidenciar, inicialmente, que, no município, o trabalho é realizado em três núcleos, quais sejam: sede e nos distritos de Morrinhos e Bandeira Nova, que contam com uma equipe composta por 21 pessoas, das quais 4 são educadores sociais, 11 facilitadores, 1 técnica de referência (assistente social) e 5 que executam os serviços gerais.

O núcleo da sede fica localizado à Rua Capitão Bernardino, nº 226, no bairro Alto do Recreio, onde anteriormente era localizada uma escola municipal. Em vista disso, possui boa estrutura física, o espaço é amplo, bem decorado, possui sala para os grupos reunirem-se, sala de balé, coordenação, refeitório, cozinha, 3 banheiros e um espaço para realização das

atividades (danças, apresentações teatrais etc.). O SCFV funciona de segunda a sexta-feira, atende a todas as faixas etárias (crianças, adolescentes e idosos). O encontro do grupo de pessoas idosas acontece, somente, às quintas-feiras e é composto por 55 usuários (as).

O segundo núcleo fica em Bandeira Nova, nº 32, ao lado da “igrejinha”, está a 13 km de distância da sede de Poções. O serviço situa-se em uma casa alugada, a qual possui uma sala ampla para recepcionar os usuários do serviço, sala de coordenação, cozinha, sanitário e uma garagem coberta que foi adaptada para as reuniões com os grupos. Em Bandeira Nova, o serviço conta com 35 pessoas idosas, mas, também, atende a todas as faixas etárias e funciona de segunda-feira a sexta-feira. Contudo, as atividades com os idosos são realizadas toda quarta-feira, às 14 horas.

O terceiro núcleo localiza-se em Morrinhos, Rua Conrado Dantas, nº 70, a 7 km da sede de Poções. O serviço funciona em uma casa alugada, a qual possui uma sala ampla, local onde são realizadas às reuniões com os grupos, 1 sala de recepção, 1 sala de coordenação, 1 cozinha, 1 sanitário, garagem e um quintal bem espaçoso.

Assim como nos demais núcleos, em Morrinhos, as atividades são destinadas a todas as faixas etárias; entretanto, o grupo de pessoas idosas, que conta com 20 usuários, funciona às segundas-feiras, com início às 14 horas.

Cada núcleo é composto por uma educadora social e uma facilitadora (fixa), mas, há uma equipe composta por facilitadores volantes que se deslocam da sede para os distritos, a fim de colaborarem com a execução das atividades realizadas com as pessoas idosas.

2.7 O encontro com os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 4 educadores (as) sociais e oito 8 facilitadores (as), total de 12 pessoas, 2 homens e 10 mulheres. Importa esclarecer que, inicialmente, iríamos realizar a pesquisa apenas com os (as) educadores (as) sociais, contudo, ao refletirmos um pouco mais, chegamos à conclusão de que seria importante incluir os facilitadores, pois a participação destes enriqueceria ainda mais a pesquisa, tendo em vista que são eles que desenvolvem as oficinas disponibilizadas no SCFV, a saber: teatro, capoeira, futebol, dança, balé, atividades físicas, bordados e artes.

O Quadro 5, na sequência, evidencia o perfil dos entrevistados (as). Cabe esclarecer que, para preservar o direito ao sigilo, optamos por identificá-los com nomes de flores.

Quadro 3 — Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação no Serviço	Carga horária semanal	Vínculo de trabalho
Jasmim	54 anos	Ensino médio	2 anos	40 horas	Contrato
Rosa	47 anos	Ensino médio	4 anos	40 horas	Contrato
Margarida	30 anos	Ensino superior	2 anos	40 horas	Processo seletivo simplificado
Açucena	33 anos	Ensino superior incompleto	4 anos	40 horas	Contrato
Lírio	Não mencionou	Ensino superior	1 ano	40 horas	Processo seletivo simplificado
Magnólia	31 anos	Ensino médio Incompleto	6 anos	40 horas	Contrato
Azaleia	56 anos	Ensino superior	08 anos	40 horas	Efetiva
Girassol	20 anos	Ensino médio	01 ano	40 horas	Contrato
Hortência	24 anos	Ensino médio	1 ano	40 horas	Contrato
Orquídea	Não mencionou	Ensino médio	6 anos	40 horas	Não mencionou
Bromélia	36 anos	Ensino superior	Não mencionou*	40 horas	Efetivo
Íris	46 anos	Ensino superior	10 anos	40 horas	Contrato

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa (2024).

* Bromélia é concursada em outra secretaria do município e, por vezes, precisa retornar a sua função de origem, o que pode justificar o fato de não ter mencionado o tempo de atuação no serviço.

O nosso primeiro contato com o SCFV de Poções ocorreu em março de 2023, por meio da coordenadora do CRAS, para quem apresentamos a pesquisa. Ela mostrou-se solícita e nos encaminhou para a Secretária de Assistência Social, para a qual encaminhamos o nosso projeto de pesquisa e, após analisá-lo, a pessoa responsável assinou a autorização para que pudéssemos iniciar as entrevistas. Esses primeiros contatos foram via aplicativo de mensagem *WhatsApp*, tendo em vista que não residimos em Poções e as despesas ficariam dispendiosas, já que teríamos que ir ao município, em outros momentos, para realizar as entrevistas.

A nossa primeira visita foi realizada ao SCFV da sede, em abril de 2024, onde fomos recebidos pela educadora social e coordenadora do serviço, que foi acolhedora e demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa. Nesse dia, o espaço encontrava-se em festa, visto que estava acontecendo um encontro dos usuários do serviço com, aproximadamente, 93 pessoas idosas que residem em Planalto, município próximo a Poções.

Foi um momento bastante agradável e produtivo, no qual as pessoas idosas puderam fortalecer os vínculos comunitários, ampliar os laços de amizade, brincar e dançar. Todos (as) participantes demonstraram bastante alegria por vivenciarem aquela experiência.

Na ocasião, foi lido, ainda, um poema feito por uma facilitadora, o qual tratava das inúmeras atividades que as pessoas idosas precisam aprender a lidar na atualidade, com destaque para o manuseio dos aparelhos tecnológicos como, por exemplo, o celular. Foi um

espaço para reflexões acerca das novidades e desafios que a terceira idade tem se deparado em seu cotidiano. Ademais, tivemos a oportunidade de apresentar para as pessoas que ali se encontravam, tanto o nosso projeto de pesquisa, quanto a nossa relação com o objeto e as experiências com o SCFV.

Foi exatamente nesse dia que tivemos acesso a alguns documentos e ao planejamento referente ao mês de março. Além disso, iniciamos as entrevistas, antes da festa começar. Para isso, utilizamos a sala da coordenação, um ambiente silencioso e sem interferências.

O nosso segundo encontro com os sujeitos da pesquisa foi realizado no dia 15 de maio de 2024, em Bandeira Nova. Nesse dia, fomos diretamente para a Secretaria de Assistência Social, visto que o transporte sai de lá com a equipe (1 educadora social, 2 facilitadores) às 11 horas da manhã. Foi um trajeto rápido e tranquilo, a estrada é asfaltada, de modo que facilita o acesso.

Quando chegamos ao local, a educadora social e coordenadora do SCFV em Bandeira Nova nos apresentou o espaço e explicou que o trabalho naquele local é executado com a colaboração de uma facilitadora fixa, ou seja, que vai todos os dias, bem como, por um (a) facilitador (a) volante e uma pessoa que realiza os serviços gerais.

Após esse momento, iniciamos entrevistas, as quais ocorreram na sala da coordenação, em ambiente favorável, sem interferências, de modo que foi possível entrevistarmos 3 pessoas.

O encontro com os (as) usuários (as) do serviço foi com, aproximadamente, 15 pessoas idosas (em sua maioria mulheres) e se iniciou às 14 horas. Elas foram chegando aos poucos, cumprimentando umas as outras, demonstrando vínculos de amizade bastante fortalecidos.

Assim que todas chegaram ao espaço, a educadora social fez um breve acolhimento e nos possibilitou dialogarmos um pouco com o grupo, ocasião que oportunizou apresentarmos nosso projeto de pesquisa. Posteriormente, as atividades iniciaram com muita alegria, troca de experiências e danças, foi possível perceber que os (as) usuários (as) gostaram muito, sobretudo, quando tocou o forró, revelando que o ritmo faz parte da cultura daquelas pessoas. O encontro foi finalizado com a oferta do lanche.

Retornamos ao campo de pesquisa no dia 27 de maio de 2024, novamente fomos para Secretaria de Assistência Social, às 12 horas nos deslocamos para Morrinhos, juntamente com a equipe (3 facilitadores e a técnica responsável pelo SCFV em Poções), a estrada é asfaltada, o que colabora com o percurso.

Assim que adentramos ao espaço, fomos apresentados à educadora social e, também, à coordenadora do SCFV no distrito, bem como à pessoa que trabalha na função de serviços

gerais. Em seguida, começamos as entrevistas, às quais ocorreram na sala da coordenação, ambiente tranquilo, sem barulhos e interferências.

As pessoas idosas que fazem parte do SCFV começaram a chegar a partir das 13h50 min. Observamos que, tal qual os demais grupos (Sede e Bandeira Nova), a maioria são mulheres, comunicativas e que gostam de participar das atividades disponibilizadas no serviço. Quando todas chegaram (cerca de 10 pessoas), foram realizadas pelos facilitadores, duas dinâmicas que promovem socialização, exercitam o cérebro e estimulam a memória. Algumas pessoas demonstravam estar felizes, pois perceberam que suas memórias estão bem ativas, outras, descobriram que irão precisar treinar mais, contudo, todas se divertiram. A reunião foi finalizada logo após o lanche.

Os encontros *in loco* nos possibilitaram observar a satisfação das pessoas inseridas no SCFV ao participarem das ações socioeducativas desenvolvidas pelos educadores e facilitadores sociais, o que conduz à reflexão de que as práticas pedagógicas podem fluir em diferentes espaços e tempo e que os múltiplos modelos de educação podem caminhar juntos, a fim de contribuir com a emancipação dos sujeitos e com a melhor qualidade de vida para as pessoas idosas.

3 APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO POPULAR

A educação está interligada a todas as atividades que o ser humano realiza. Nesse sentido, acompanha os indivíduos ao longo da vida, bem como contribui para sua integração na sociedade, sobretudo, para sua humanização, visto que o homem e a educação são gerados simultaneamente. Como afirma Saviani (2016, p. 20), “o homem é, pois, um produto da educação”. Os processos educativos, desse modo, possuem importante missão, visto que contribuem para que as pessoas conheçam e intervenham no mundo, interrogando, buscando respostas, formulando novas interpretações acerca da realidade e atribuindo-lhes sentido.

Em consonância com Libâneo (1994, p. 17), a educação tem o objetivo de “prover os indivíduos dos conhecimentos experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo”. Desse modo, os processos educativos são capazes de promover autonomia, dialogicidade, conscientização e cidadania, elementos indispensáveis que impulsionam as pessoas a questionarem os padrões pré-estabelecidos, a fim de que possam superar a heteronomia moral e intelectual e terem liberdade para agirem conforme seus próprios princípios.

A educação ocupa a centralidade da vida humana em todos os espaços. Conforme Brandão (2006, p. 13), mesmo onde não há escola, podem existir “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Assim, a educação humana é uma evolução histórica que perpassa por várias gerações e vai se ajustando conforme as necessidades das pessoas.

Diante desses pressupostos, a educação não postula um único conceito, não há moldes universais a serem seguidos, pois se encontra presente em todos os povos, culturas e classes, de maneira que é possível afirmar que as instituições escolares não são exclusivamente suas guardiãs, uma vez a educação percorre por territórios onde nem sempre quem ensina é o professor. Apreende-se, portanto, que a educação abrange todas as etapas da vida, desde crianças, jovens, adultos e idosos, subsidiando e proporcionando habilidades necessárias para o desenvolvimento omnilateral.

Na seção seguinte, apresentaremos algumas concepções de educação ao longo da vida e a sua intersecção com a Educação Popular, pormenorizando questões conceituais que se relacionam a cada uma delas, suas características, especificidades e possibilidades de contribuir com a transformação social.

3.1 A Educação ao longo da vida: breve conceituação

Parece redundante, mas pensar em uma educação ao longo da vida perpassa justamente pela compreensão de que a educação é um processo que acompanha os seres humanos no decorrer de toda a sua existência, considerada uma necessidade ontológica para o *Ser Mais*. Ela não se limita a uma etapa, a um paradigma ou mesmo uma teoria, haja vista que não há idade apropriada, é possível aprender em todos os ciclos etários, com os outros e com a natureza. Ademais, os saberes podem ser desenvolvidos em espaços de educação formal, informal e não-formal. Assim, a educação é concebida como um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 1999, p. 11).

Desde os tempos mais remotos, filósofos como Lao-Tsé, Platão e Aristóteles já possuíam o entendimento que o ser humano é inacabado e inconcluso. Diante desse pressuposto, esses estudiosos que elencamos acerca da constituição da educação, buscavam compreendê-la enquanto um processo contínuo e integral, que ocorre por toda a vida (Gadotti, 2013).

Contudo, cabe evidenciar que o conceito de *Lifelong learning* ou Educação ao longo da vida, é bastante novo, surgiu na Europa, logo depois da segunda Guerra Mundial, oriundo dos debates da década de 1970. Particularmente, desponta fundamentado no relatório *Aprender a Ser* — delineado pela Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação — que foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e dirigida pelo antigo primeiro ministro da educação Edgar Faure (1972).

O relatório *Aprender a Ser* difundiu um modelo de educação global, permanente, que tem como pressupostos a democracia participativa, a solidariedade e a expansão integral das pessoas, “trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo da vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser” (Gomes; Ogliari, 2016, p. 352).

O documento elaborado por Faure (1972) torna-se, então, o proclamador do paradigma educacional que abarca todos os ramos do saber e, também, difunde a percepção de que é possível aprender em todas as fases da existência, o eu vai de encontro ao entendimento de que só é possível aprender nas estruturas tradicionais escolarizantes. Assim, a Educação passa a estruturar-se em três princípios: “o da continuidade (em termos diacrônicos), o da diversidade (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar) e o da globalidade (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais” (Canário, 2001, p. 91).

Contudo, na década de 1990, com as inúmeras transformações mundiais que perpassam pelo contexto econômico, político e pela globalização, as ideias neoliberais ganharam espaço, desse modo, passaram a ser propostos projetos que contrastavam com as lutas dos trabalhadores e provocavam a ampliação das injustiças sociais. Além disso, passou a ser sugerida a redução do Estado, tornando-o mínimo para atender as necessidades da população, a qual se tornava cada vez mais empobrecida.

Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendou a construção de um novo documento, o qual foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tal Comissão foi presidida em 1996, por Jacques Delors, cujo relatório intitulado *Educação, um Tesouro a Descobrir*, propõe um modelo de educação sustentado em quatro pilares, quais sejam: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Neste contexto, há uma transição da óptica da Educação ao Longo da Vida para Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Aprendizagem ao Longo da Vida passa a ocupar o centro das discussões relacionadas à educação, esta que assume a missão de propor atividades educativas para formação de sujeitos competentes, produtivos e com habilidades, a fim de atender as demandas do mercado capitalista, conforme está estabelecido no memorando construído pela União Europeia, denominado *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida*, publicado em 2000. Em face do exposto, Boshier (1998, p. 4) salienta que “a União Europeia também associou a aprendizagem ao longo da vida a uma maneira neo-liberal de pensar, no âmbito da qual é um instrumento para aumentar a efectividade econômica”.

Ante o exposto, é possível perceber que houve distanciamento da essência humanista, preconizada no relatório *Aprender a Ser*, porquanto a Educação ao Longo da Vida, anteriormente reconhecida como fomentadora da democracia e da proteção social, converte-se em Aprendizagem ao Longo da Vida, um paradigma educacional eminentemente vocacional e tecnocrático, que atende as diretrizes sustentadas pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização Mundial de Comércio.

As recomendações estabelecidas por tais organizações focam no modelo de Aprendizagem ao Longo da Vida que, conforme Gadotti (2016), tem sido base para estruturação das “políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante” (Gadotti, 2016, p. 3). Ademais, esse modelo almeja preparar o educando para a flexibilidade, a empregabilidade e o manejo de tecnologias, com vistas a acelerar o crescimento econômico.

Apesar da ideologia da OCDE e do Banco mundial ser hegemônica, cumpre evidenciar que ainda há espaços na disputa, o paradigma da Educação ao Longo da Vida permanece evidenciando que o aprender não é estanque, que em todas as fases etárias é possível fazer descobertas que não se limitam a conteúdos contidos em currículos escolares e interesses econômicos capitalistas, sobretudo, que os atributos humanistas podem sobressair aos aspectos mercadológicos.

Aprender por toda a vida é condição humana irrefutável, portanto, enquanto ato educativo, este direito deve ser validado por todas as políticas públicas. Outrossim, apesar da Educação ao Longo da Vida não está relacionada a uma única fase do desenvolvimento humano, cabe destacar sua importância para as pessoas idosas, uma vez que ela propicia muitos benefícios para a saúde física e mental, bem-estar e maior qualidade de vida. Dessa maneira, a educação deve ser considerada parte vital para manter a participação ativa e a integração destes sujeitos.

3.1.1 As pessoas idosas e o direito à Educação ao Longo da Vida

A população brasileira está envelhecendo, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008, que aponta a queda da fecundidade, a diminuição da mortalidade, o acesso aos serviços de saúde, a incorporação de novas tecnologias, além do aumento da expectativa de vida, que tem sido mola propulsora, expandindo a quantidade populacional de idosos e alterando o perfil demográfico do país. A pirâmide etária está transitando da condição de majoritariamente jovem para um cenário cada vez mais elevado de pessoas com idade superior aos 60 anos de idade.

É relevante evidenciar que, em conformidade com a Resolução nº 39/125, instituída pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1982, nos países desenvolvidos, são considerados idosos aqueles que possuem idade de 65 anos ou mais, ao passo que nos países em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil, são idosos os habitantes com idade igual ou superior aos 60 anos.

Contudo, na prática, não há um marcador preciso que delimita a idade cronológica e, portanto, o envelhecimento, haja vista que ele está correlacionado à saúde e ao bem-estar, ou seja, a fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e à rede familiar. Assim, algumas pessoas podem se sentir ativas e participativas aos 70 anos, enquanto outras, mesmo com idade inferior, já possuem redução de algumas funções físicas e psicológicas, desta maneira, o

envelhecer compreende um processo individual e subjetivo, entretanto, não deixa de estar associado, também, às relações sociais que as pessoas vivenciam (Silva, 2009).

Embora o envelhecimento esteja sendo uma tendência mundial, os dados apontam que o Brasil tem andado a passos largos e avançado mais rapidamente nesse processo. Nessa perspectiva, Schoueri e Col (2000) assinalam que, em 1980, a quantidade de longevos no Brasil equivalia a cerca de 7 milhões de pessoas com mais de 60 anos. Em 1991, esse número ampliou para 11 milhões. Logo, envelhecer deixou de ser um privilégio de quem reside em países desenvolvidos.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023), o total de pessoas com 60 anos ou mais no Brasil, em 2022, chegou a 32.113.490 (15,6 %) da população. As informações revelam que houve uma ampliação de 56,0% em comparação a 2010, quando o total de pessoas idosas era de aproximadamente 20.590.597. Os dados revelam, ainda, que há 80 pessoas idosas para cada 100 crianças de 0 a 14 anos. Algumas projeções sinalizam que, em 2030, a população longeva suplantar a de crianças em idade de 0 a 14 anos, uma expansão que colocará o Brasil na sexta posição entre os países com maior número de pessoas idosas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

O fenômeno do envelhecimento populacional traz consigo mudanças significativas na maneira de ver e lidar com esses sujeitos, sobretudo, no que concerne à inconclusão dos seres humanos e ao direito de continuarem aprendendo ao longo da vida. Para Paulo Freire (2017b, p. 51), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre as mulheres e os homens o inacabamento se tornou consciente”.

Desse modo, a educação é um fenômeno central que se entrelaça com as pessoas, propiciando diferentes saberes no decorrer de todo ciclo vital. Além disso, ela favorece a percepção de que os seres humanos são incompletos e, portanto, precisam continuar se movimentando a procura de alguma coisa que lhes complementa.

A ciência tem revelado que, tanto adquirir novos conhecimentos, quanto as experiências adquiridas, são capazes de ativar o cérebro. A esse respeito, Lima (2001, p. 22) adverte: “a questão hoje é, use o cérebro ou perca-o”. Daí a importância em manter a mente das pessoas idosas ocupada, promovendo atividades que estimulam a memória, a participação social e promovam concentração. No que se refere à plasticidade do cérebro, Rocha (2012, p. 66) esclarece:

Considera-se como princípios da Plasticidade, a possibilidade de mudanças e adaptações, em função de novas experiências e aprendizagens, de novas incorporações e estímulos externos. Esse princípio reúne mecanismos de

reorganização cortical, que possibilita ao indivíduo, aprender novos conhecimentos e executar tarefas diversificadas.

Portanto, as restrições que vão aparecendo no decorrer do envelhecimento podem ser amenizadas com a ativação cerebral, tornando as pessoas idosas capazes de desenvolver a cognição, contrapondo a premissa que só é possível aprender na infância e na juventude. Por conseguinte, pesquisadores como Santos e Ortega (2008) e Yassuda e Silva (2010) têm procurado compreender o desenvolvimento cognitivo em idades mais avançadas. Suas pesquisas validam a teoria de que há espaços que são capazes de aguçar a curiosidade e a vontade em adquirir conhecimentos, conseqüentemente, contribuem para progressão intelectual dos longevos.

Os estudos de Yassuda e Silva (2010) apontam que a participação das pessoas idosas em atividades lúdicas e sociais em centros de convivência, bem como na Educação de Jovens e Adultos (que, no Brasil, recebe um grande número de pessoas idosas), contribui com a amenização do estresse, reforça o pensamento positivo, amplia a rede de apoio e a capacidade de resolução de problemas, promovendo, dessa maneira, benefícios tanto psicológicos, quanto físicos e sociais. Diante disso, tais atividades propiciam melhor qualidade de vida, além disso, “os aspectos cognitivos e psicossociais do envelhecimento revelam plasticidade e podem sofrer a modulação de intervenções socioculturais como as desenvolvidas nos centros de convivência” (Yassuda; Silva, 2010, p. 212).

Apesar de as funções cognitivas alterarem-se no decorrer dos anos, as pessoas idosas podem desenvolver a cognição até mesmo após os 75 anos. Psicólogos evolutivos têm chegado ao consenso de que não é a idade cronológica que determina se há possibilidade de o sujeito aprender, pois esse processo decorre de múltiplos fatores, a saber: condições de saúde, nível educacional, profissão e até mesmo a própria motivação (Palacios, 1995).

Ademais, é preciso reconhecer que a Educação ao Longo da Vida está amparada em uma concepção de educação como formação humana, isso significa admitir que a educação não ocorre apenas em ambientes formais ou não formais, mas, está entrelaçada a nossa vida e dela não conseguimos nos distanciar, isto é, “aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro, nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver” (Assmann, 2011, p. 11-12).

Onde quer que o ser humano se encontre, em qualquer circunstância e *espaçostempos*, está envolvido em um processo educativo. Por esse prisma, rompem-se os mitos que são estereotipados pelo senso comum, de que “os idosos não aprendem”. Essas condutas preconceituosas que se alinham ao entendimento errôneo sobre educação são concebidas com

base em paradigmas tradicionais, cujo objetivo é qualificar técnico-academicamente para atender as demandas mercadológicas.

Neste contexto, surge o etarismo ou *ageism* (em inglês), termo que foi criado em 1969 pelo médico psiquiatra americano Robert Neil Butler, para nominar condutas discriminatórias e comportamentos hostis em razão da idade, assim sendo, pode estar correlacionado há diferentes grupos etários. Entretanto, pesquisas apontam que as pessoas idosas são as que mais sofrem com esse processo de desvalorização, porquanto, são consideradas como doentes, tristes e dependentes, o que resulta em consequências maléficas (Nelson, 2009).

É válido mencionar que o ageísmo se apresenta em diversas áreas da sociedade e nos mais variados ambientes, na família, nas escolas, nas relações de trabalho, em cursos de formação etc., situação que restringe a autonomia, além de afetar, infantilizar e discriminar as pessoas idosas. Conforme Rodrigues e Soares (2006), o ageísmo pode ser categorizado em três dimensões: institucional (dentro das organizações); interpessoal (entre pessoas) e autodirigido (internalizado, contra si próprio).

O ageísmo, enquanto fenômeno multifacetado, apresenta atitudes que se caracterizam como formas de violência que são nocivas e podem provocar baixa autoestima, impactos à saúde física, mental, relacional, bem como a todo o processo de envelhecimento. No que concerne à autonomia, cumpre evidenciar que a sua “retirada é uma forma de violência por parte dos familiares quando não respeitam a capacidade do idoso em gerenciar a própria vida” (Wanderbroocke; Moré, 2012, p. 439).

Neste cenário em que o ageísmo se apresenta de diferentes maneiras na sociedade, é essencial olhar empaticamente as pessoas idosas, enxergando-as para além dos estereótipos, fomentando suas potencialidades e viabilizando espaços onde possam desenvolver sua autonomia, sentirem-se aceitas e compartilhar conhecimentos numa perspectiva de Educação ao Longo da Vida.

Em face do exposto, é válido lembrar que a Educação ao Longo da Vida é considerada um modelo de educação dinâmico, cujo conhecimento erudito não é o único alvo, pois são considerados todos os aspectos intrínsecos às pessoas idosas, tendo em conta a etapa da vida que se encontram. Ou seja, não se trata simplesmente de transferir conhecimentos com o intuito de preparar bons alunos, mas, para esse modelo educacional, é imperativo que a educação possibilite às pessoas conseguirem “gerir com mais capacidade e liberdade as suas próprias vidas, no plano pessoal e social” (Pinto, 2008, p. 66).

Há que destacar, ainda, que as pessoas idosas estão incluídas em legislações específicas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, um conceito basilar

desse modelo de educação foi formulado pela UNESCO, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) de Hamburgo:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos, 1997, p. 42).

A Declaração de Hamburgo postula que é possível aprender ao longo da vida, seja em instituições formais ou informais, para isso, basta que os espaços promovam atividades que desenvolvam a aptidão e a potencialidade dos sujeitos, independentemente da idade.

No ano de 2009, o Brasil foi palco da VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, que teve como tema: Educação e aprendizagens de jovens e Adultos ao Longo da Vida. Apesar de discutir acerca da Aprendizagem ao Longo da Vida, ao invés da Educação ao Longo da Vida, as discussões realizadas evidenciaram a luta daqueles que militam pela perspectiva ampliada da EJA e possibilitou que suas reivindicações passassem a compor o Marco de Ação de Belém. Ademais, foram firmados acordos e o texto base produzido reflete que “A educação deve ser pensada como um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e a informal, traduzindo-se numa filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação [...]” (UNESCO, 2009, p. 52).

Já em 2017 ocorreu a alteração do Artigo 25 do Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003), o qual passou a estabelecer que o Estado apoie a criação de universidades abertas na modalidade presencial ou à distância, na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, a fim de que possam ser ofertados cursos, atividades e programas de extensão em âmbito formal e não formal. Além disso, o Estado deverá colaborar com a publicação de materiais didáticos — livros e revistas — que sejam compatíveis com as especificidades das pessoas idosas, sobretudo, para que estejam adequados à leitura, tendo em vista que o processo de envelhecimento promove diminuição da capacidade de enxergar com nitidez (Brasil, 2017a).

Todavia, mesmo que timidamente, o Brasil tem reconhecido o processo de envelhecimento da população e a necessidade de uma proposta de Educação ao Longo da Vida, além disso, tem buscado adequar, ainda que de maneira limitada, as Políticas Públicas para atenderem às necessidades das pessoas idosas, assegurando-lhes os direitos que perpassam pelo aspecto biopsicossocial. Sobretudo, porque, “o envelhecimento humano transformou-se em

uma das maiores preocupações do mundo contemporâneo sugerindo a real compreensão das noções, conceitos, valores e mitos” (Paiva; Del-Masso, 2007, p. 53).

Essa nova compreensão acerca do aprender tem contribuído para que as pessoas idosas sejam percebidas perante um novo ângulo, ou seja, de maneira integral e contextualizada, conforme preconiza o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei nº 10.741/2003, que em seu artigo 20 determina: “a pessoa idosa tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003). Logo, o poder público deverá propiciar meios para que a pessoa idosa seja respeitada, esteja conectada com novos saberes e experiências, bem como, possa socializar e ter assegurado efetivamente um papel social significativo na sociedade, com participação em Universidades Abertas e inserção tecnológica, os quais deverão ser organizados em uma concepção de Educação ao Longo da Vida.

Além do Estatuto, os marcos legais para a EJA que contemplam as pessoas idosas, ainda que de maneira insipiente, são: Constituição Federal (Brasil, 1988), Política Nacional do Idoso (PNI) (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 11 (Brasil, 2000), Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014b).

As normativas supracitadas inspiram a reconstrução gradativa de um processo de ensino aprendizagem que propicia uma educação ao longo da vida. Entretanto, são insipientes, sobretudo, porque não há uma política pública específica para as pessoas idosas, assim, ao serem colocadas na mesma faixa etária das pessoas adultas, têm suas especificidades desconsideradas. No entanto não nos prolongaremos nessa discussão, posto que esse não é o propósito deste trabalho.

Dirigimo-nos, agora, o foco para o conceito ampliado acerca da EJA. Di Pierro (2017) salienta a importância em conhecer as concepções implícitas à Política da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: **1 - A Visão Compensatória:** comparada ao Ensino Supletivo, tem caráter formal, conteudista, pode ser identificada por meio de cursos aligeirados, por vezes, apresentam currículos com conteúdos infantilizados e não considera relevantes os conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo das suas vivências; **2 – Educação Continuada ao Longo da Vida:** essa se subdivide entre o viés capitalista, o qual visa a adaptar e/ou formar os sujeitos para atenderem as demandas dos setores empresariais. Além da categoria desenvolvida em países da Europa e América do Norte com os imigrantes, que possui

o objetivo de ofertar a educação básica, nivelar os estudos e promover a integração cultural. Em alguns desses países, é possível encontrar, ainda, a vertente que propõe formação sociocultural em espaços informais; **3 – A Educação Popular:** no Brasil, tem Paulo Freire como principal expoente, suas propostas tencionavam elaborar processos educacionais humanizadores e emancipadores. Para Freire, a educação possui um caráter político, assim, os educadores devem manter o compromisso ético e contribuir para que os educandos se conscientizem acerca das injustiças sociais que os oprimem. A Educação Popular legitima todos os tipos de saberes: práticos, eruditos, científicos, de maneira que nenhum se justaponha ao outro (Di Pierro, 2017, p. 13-17).

A reflexão formulada por Di Pierro (2017) conduz ao entendimento de que é preciso superar a visão compensatória e romper com os modelos conteudistas e tradicionais da EJA. Sendo assim, a educação e o processo de ensino-aprendizagem que ocorrem em espaços Formais e Não-Formais devem ser planejados mediante uma perspectiva comprometida com a emancipação humana e contextualizada com as aspirações dos sujeitos, valorizando-os enquanto cidadãos e não apenas como aprendizes.

Em vista disso, Di Pierro (2017) assinala que é preciso enxergar a EJA para além do letramento, nessa perspectiva, deve ser pensada como um modelo de Educação que ocorre ao Longo da Vida, que seja capaz de ressignificar conhecimentos, favorecer a cultura, a conscientização, impulsionar a valorização e o respeito às pessoas idosas, daí a importância de que esteja ancorada na proposta libertadora que integra a Educação Popular.

3.2 A Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular

Ao refletirmos sobre a Educação que ocorre ao longo da vida, sobretudo, das pessoas idosas, entendemos que, ainda, há aspectos relevantes a serem pontuados, especialmente, sobre sua intersecção com a Educação Popular. Esses paradigmas educacionais se inter cruzam ao validarem a história, a cultura e a diversidade de saberes que pertencem às pessoas longevas, porquanto, distancia-se da colonização epistêmica e da resignação.

Nesse contexto, cabe evidenciar que a gênese da Educação Popular está correlacionada às lutas estabelecidas pelos diferentes movimentos sociais na América Latina, dando, assim, voz ao povo latino-americano, os quais se contrapunha às práticas hegemônicas que oprimiam as pessoas e silenciavam sua cultura e pedagogia.

Assim, esses movimentos sociais buscavam possibilitar que o povo se conscientizasse e contribuísse com a transformação da ordem social, de maneira a alcançar a libertação coletiva

e individual. Assim, conforme Brandão e Vasconcelos (2021, p. 21), as teorias e práticas da Educação Popular, da investigação-ação participativa e da teologia da libertação “sulearam o mundo, na expressão cara a Paulo Freire e convocaram os europeus e norte-americanos a virem até aqui para dialogarem em pé de igualdade com Nuestra América”.

Contudo, nesse espaço, daremos ênfase às reflexões acerca da Educação Popular Libertadora/Freireana no contexto brasileiro que, para Haddad e Di Pierro (2000), consolida-se no país na segunda metade do século XX, mais precisamente no período que compreende entre 1950-1964, período considerado desenvolvimentista e uma época de luzes, especialmente, para a Educação de Adultos.

A Educação Popular emerge fundamentada em bases teóricas como o marxismo, a fenomenologia e o humanismo. Cumpre ressaltar, ainda, que nesse período, a Educação Popular esteve vinculada aos movimentos sociais que encorajaram o crescimento das lutas do povo, dentre os quais é possível destacar: Centros Populares de Cultura (CPC), ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimentos de cultura Popular (MCP), liderados por Paulo Freire; Movimentos de Educação Popular de Base (MEB), criados pela CNBB. As lutas destes movimentos sociais estavam ancoradas na necessidade de se conquistar a emancipação dos excluídos, bem como ia de encontro à colonialidade do saber e ao projeto educacional dominante (Brandão; Vasconcelos, 2021).

Esses intelectuais contribuíram para concepção de um pensamento pedagógico que preza o conhecimento produzido por todos os sujeitos que não admitem subordinação de saberes. Para mais, Paulo Freire, educador pernambucano, nordestino e comprometido com as classes populares, era incitado por ideias democráticas que impulsionavam a luta em favor dos oprimidos, pela terra e direito ao trabalho, seus princípios teóricos metodológicos cumpriam função política e de valorização da cultura popular.

Para Freire (2008), a cultura é inerente aos seres humanos, dessa maneira, tudo que os sujeitos criam e/ou transformam, seja material ou espiritual, pode ser caracterizado como cultura: o falar, o andar, a maneira como se expressam, o comportamento frente aos desafios e a realidade.

Dessa feita, o Movimento de Cultura Popular ao realizar o resgate da cultura popular questionava a “forma ingênua e folclórica” com que a cultura da população brasileira era tratada, bem como o processo de alienação e de dominação a que as classes populares estavam submetidas (Fávero, 1983, p. 83).

Ante o exposto, o Movimento de Cultura Popular possuía caráter educativo e promovia momentos de conteúdos contestadores, que despertavam a conscientização por intermédio das

apresentações teatrais, das músicas de protestos, do cinema etc. que se integravam aos conhecimentos populares. Além disso, as experiências do movimento de cultura popular dialogavam com todos os saberes: dos trabalhadores urbanos, dos camponeses, dos desempregados, dos sem terra, dentre outros, pois, todo este coletivo estava inserido no mesmo grupo, o das pessoas excluídas.

Estes movimentos de Educação Popular partiam do entendimento de que a negação do saber popular é um artifício dos opressores e que no pensamento hegemônico está imbricada a lógica de dominação, de invisibilização e de subalternização de todos os saberes que se afastam do seu domínio. Freire (2008, p. 58), em sintonia com este entendimento, evidencia que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça de meios drásticos ou não”.

Por conseguinte, a Educação Popular sempre enfatizou a não hierarquização entre os saberes, pois se ancora no entendimento de que os conhecimentos eruditos não anulam aqueles contidos na cultura popular. Em face do exposto, Saviani (2008, p. 318) evidencia que “a prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista”.

Cumprido mencionar que a expressão “popular” tende a estar correlacionada a algo de pouco valor, simples ou para pobres, contudo, a Educação Popular não possui esta conotação. Ela é popular porque tem o povo como protagonista e surge com o propósito de potencializar as classes populares no que concerne à conscientização e à fomentação de questionamentos acerca das estruturas dominantes e das raízes da desigualdade. a Educação Popular também aspira estabelecer uma nova ordem social, cultural e política que favoreça a libertação dos oprimidos.

Deste modo, a Educação Popular refuta a resignação e impulsiona a rebeldia frente às injustiças sociais, estabelecendo-se ininterruptamente junto aos atores sociais subjugados. Freire (2017b, p. 99, grifos do autor) coaduna este entendimento, quando elucida: “falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas”.

Desse modo, a Educação Popular não se resume a técnicas ou metodologias, mas está sustentada na epistemologia filosófica e em paradigmas ético-políticos-pedagógicos que se alinham para contribuir com a construção do sujeito histórico, o encorajando a sair da condição de homem-objeto e do isolamento social para protagonizar as lutas políticas, as organizações e os movimentos contra-hegemônicos e de resistência.

Cumprer ressaltar que a Educação Popular não foi uma experiência vivenciada apenas em um momento demarcado na história. Definitivamente, não é isso. Para Brandão (2002, p. 142), “a educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história”.

O pensamento freireano continua atual e, no século XXI, a Educação Popular continua sendo trilhada em defesa do bem comum, da cultura e fomentando o sentimento de pertença. Nesse contexto, a segunda diretriz que compõe o Marco de Referência da Educação Popular para todas as Políticas Públicas (2014) salienta a necessidade não apenas de fortalecer e incentivar as manifestações culturais e sociais, mas, também, de reconhecer as especificidades existentes em cada região do país, haja vista que tais aspectos compõe a identidade dos sujeitos.

Dito isso, é possível depreender que a herança cultural, as experiências de vida, bem como o diálogo, a conscientização, a problematização, a criticidade e a participação social são conceitos caros para a Educação Popular, pois ela desmantela os discursos hegemônicos que uniformizam os conhecimentos, especialmente porque valoriza a cultura popular e o seu caráter libertador por meio das relações dialógicas.

A ação antidialógica, por outro lado, torna os sujeitos inexpressíveis, incapazes de dialogar acerca da sua realidade, da sua cultura, do seu saber. Nessa perspectiva, “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (Freire, 2017a, p. 61). Dessa maneira, para a Educação Popular, é fundamental conhecer a realidade pluricultural que envolve os sujeitos inseridos nos processos educativos, a fim de que seja possível promover ações capazes de fomentar conscientização, emancipação e a formação de cidadãos (ãs) que consigam fazer a leitura de mundo, capazes de transformar a realidade política e social.

Outrossim, na contemporaneidade, a Educação Popular mantém suas pautas de luta, mas, também, tem sido pensada em face de outros horizontes, tem incorporado novos movimentos sociais, passando a se preocupar e a se ramificar por diferentes temáticas como, por exemplo, a sua convergência com os movimentos sociais do campo, movimentos relacionados ao meio ambiente, política de cotas, movimentos étnico-raciais, movimentos relacionados a questões de gênero, orçamento participativo e conselhos gestores (saúde, assistência social, educação etc.), movimentos em prol dos direitos humanos, cidadania, dentre outros.

Cabe destacar que, desde a década de 1990, a temática da cidadania passa, também a ocupar o cerne da Educação Popular, não a cidadania atrelada ao projeto neoliberal, que é

apolítico, alienante, tem como princípio a defesa do Estado mínimo, que se orienta por paradigmas mercadológicos, suprime a democracia, as lutas, a participação social, além disso, incentiva o individualismo, a competitividade e enxerga os sujeitos como consumidores.

O projeto neoliberal, ao intervir nas ações do Estado, vai de encontro às políticas sociais estimulando a privatização dos serviços públicos, deste modo, contribui com a ampliação das desigualdades sociais, enfraquecendo a mobilização, a democracia e subtraindo os direitos do povo. Para Chauí (2007, p. 148), o neoliberalismo utiliza-se de alguns mecanismos que “destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia”.

Diferentemente da cidadania ligada aos paradigmas neoliberais, a Educação Popular tem como premissa a equidade, a inclusão social e a solidariedade entre todas as pessoas, desta maneira, reitera que a cidadania deve estar comprometida com a autonomia, com a democracia e com a liberdade que possibilita mulheres e homens exercerem seus deveres e terem acesso aos direitos sociais, civis e políticos.

Diante disso, a Educação Popular possui intencionalidade política e se apoia no entendimento de que é necessário mobilizar, promover diálogos e formar as classes populares para fazerem análises de conjuntura e trocarem informações com o propósito, sobretudo, de que reconheçam seu papel social e se tornem emancipadas, deixando a condição de dominados e “massa de manobra” para se tornarem atores sociais que participam ativamente das instituições da sociedade civil e dos processos decisórios de controle social das políticas públicas. Para Freire (1995, p. 74), “a cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública”.

A Educação Popular é um importante instrumento para o desenvolvimento da pedagogia para participação cidadã, indubitavelmente, a Educação Popular é uma educação cidadã, pois, preconiza que os espaços públicos debatam temas como políticas públicas, orçamento público, movimentos sociais e a própria participação cidadã.

Ademais, as formações aos moldes da Educação Popular devem despertar o interesse das pessoas a se envolverem em atividades associativas, para que possam construir conhecimentos e estejam preparadas para acompanharem discussões relacionadas aos seus direitos, proporem mudanças e reconhecerem os possíveis conflitos de interesses existentes, tornando-se capazes de superar decisões de natureza verticalizada.

Nesta concepção, em seu aporte teórico e prático, a Educação Popular é uma educação voltada para emancipação humana e transformação social, logo, propõe que todas as pessoas, independentemente da idade, estejam inseridas no processo educativo que une aspectos políticos, sociais e a participação ativa. Outrossim, a Educação Popular tem como horizonte

fortalecer o poder popular, deste modo, conecta-se aos princípios da Educação ao Longo da Vida, à vista disso, Pontual (2016, p. 70) elucida acerca dessa confluência que:

Afirmar a ELV na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas.

Assim, ao assumir a concepção de formação do ser em sua integralidade, a junção dos princípios da Educação Popular aos da Educação ao Longo da Vida estimula a participação cidadã e a reflexão acerca dos valores democráticos, da justiça social, do respeito à diversidade e apresentam novas perspectivas de aprendizagem que se ancoram no diálogo, na participação cidadã, na liberdade e na humanização.

Trata-se, portanto, de destacar que as relações dialógicas são fundamentais para incentivar a participação cidadã, haja vista que sem comunicação não há mobilização, tampouco partilha de experiências, por meio das quais eclodem ações transformadoras. Além disso, à medida que o diálogo promove autorreflexão e autoconhecimento, também, possibilita tomada de consciência, tendo em vista que a prática educativa vai sendo tecida por intermédio da vida social dos sujeitos.

3.2.1 Categorias basilares da Educação Popular

O diálogo é uma categoria basilar para Educação Popular, firma-se no princípio de que todos os sujeitos possuem conhecimentos, os quais devem ser validados, pois a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69).

Nesse sentido, tanto os educadores quanto os educandos possuem conhecimentos, desse modo, as trocas de saberes constituída pela dialogicidade promovem o ato de ação-reflexão-ação conscientizadora. Logo, o diálogo contribui para despertar nos oprimidos a percepção acerca dos mecanismos repressivos e ideológicos que os mantêm prisioneiros em práticas alienantes e opressoras, levando-os à superação do senso-comum e ao alcance da justiça social. É válido evidenciar que Mota Neto (2003) caracteriza como oprimido aquele que sobrevive

sem condições mínimas para exercer sua cidadania. Além disso, permanece fora da posse e uso de bens materiais produzidos socialmente.

Para Freire (2018, p. 57), o diálogo promove dois momentos, quais sejam:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Os pontos elencados indicam que a Educação Popular realiza críticas contundentes ao autoritarismo e às relações verticalizadas entre educadores e educandos, porquanto o educador progressista tem o dever de despertar criticidade, curiosidade e insubmissão, bem como propor o desenvolvimento de práticas de ensinar-aprender que se harmonizam com todos os saberes, ancoradas no entendimento de que ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos, visto que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos , um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (Freire, 2017b, p. 68).

O oposto da Educação Popular é a educação antidialógica, a qual Freire (2017) compreende como análoga à Educação Bancária, esta que considera o sujeito como recipiente vazio, pronto a ser preenchido com conhecimento oriundo de um sistema opressor. Tais características antidialógicas perpassam por prática pedagógica autoritária e acrítica, as quais valorizam a memorização mecânica com vistas a preservar o *status quo*. Assim, “no antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados” (Freire, 2008, p. 116, grifos do autor).

Esse paradigma educacional é silenciador, conservador, arrogante e reproduzidor do saber. Dessa maneira, abre espaço à invasão cultural ao provocar hiato nas relações entre as pessoas e não favorecer aproximações emancipadoras. Freire (1980, p. 34, grifos do autor) elucida que “a sociedade dependente é, por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. Ou seja, a “sociedade-objeto” cala-se diante da “sociedade-dirigente”.

O diálogo ocupa o cerne da problematização inserida na Educação Popular. Assim, a interação entre emissor e receptor são equivalentes, pois ambos podem expressar opiniões e expor ideias, ante o exposto, a humildade torna-se uma qualidade imprescindível para aprender-falar-escutar-pensar certo. A propósito, a comunicação não ocorre de maneira unilateral, na verdade, [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (Freire, 2017a, p. 109).

Para Freire (2017), o diálogo ocorre no encontro com o outro, na conversação que gera reflexão. Nessa perspectiva, a palavra é *práxis*, é ação transformadora, é o pilar para construção do conhecimento crítico, que impulsiona questionamentos, debates e problematização, os quais geram a curiosidade em conhecer o mundo e a vontade de transformá-lo. Nas palavras de Freire (2017a, p. 15),

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é produto histórico, é a própria historicização.

A educação libertadora parte da compreensão de que os conhecimentos das camadas populares podem ser utilizados para introduzir e fortalecer diálogos que são fios condutores para atingir os conhecimentos eruditos. Em vista disso, para Mota Neto (2016, p. 45), o diálogo oportuniza o sujeito “superar a colonialidade do saber; como ato subversivo da cultura do silêncio e de afirmação da participação e da democracia, o diálogo cria uma fissura na colonialidade do poder”.

É justamente por meio da intersecção de ideias, compartilhadas em espaços dialógicos, que os oprimidos passam a compreender a importância da luta contra o fatalismo, sobretudo, porque ao ecoarem suas vozes, sua ideologia e sua cultura são partilhadas. Além disso, vão se constituindo enquanto sujeitos historicizados. Freire (2017a) elenca cinco premissas para que haja comunicação dialógica: 1) o Amor é a base do diálogo, por meio dele é possível promover relações horizontalizadas, também, contribui com a superação do individualismo e do egoísmo presentes em relações opressoras; 2) a humildade auxilia os sujeitos a se distanciarem da arrogância e da pretensão de se acharem proprietários de todas as respostas e todos saberes; 3) a fé possibilita acreditar no outro, acreditar em transformações e ter convicção de que as pessoas podem desvencilharem-se de condições alienantes; 4) a esperança parte do princípio de que todas as pessoas são inconclusas e inacabadas, portanto, este sentimento torna-se o motor que impulsiona a querer Ser mais, a sonhar com condições melhores de vida para si e para os outros; 5) o pensar crítico é a própria afirmação da subjetividade dos sujeitos, ao transitarem da visão ingênua para uma tomada de consciência desalienante. Este processo possibilita os sujeitos intervirem na realidade de maneira ética.

Os momentos dialógicos auxiliam as pessoas a interpretarem o mundo, emanciparem e tomarem consciência por meio do ato de ação-reflexão-ação, estimulando-os a buscarem a efetivação dos seus direitos e a resistirem diante dos processos de exclusão social.

A conscientização é outra categoria essencial para a Educação Popular, pois é elemento essencial para a *práxis* libertadora e contribui com o desvelar da realidade, é o momento em que os oprimidos se veem enquanto classe e se reconhecem em um processo de opressão e exploração. Portanto,

a emersão da consciência popular, mesmo ainda ingenuamente transitiva, provoca o desenvolvimento da consciência das classes dominantes. É que a transitividade ingênua anuncia, nas massas populares emersas, a constituição da consciência da classe dominada, com que se assumem como ‘classe para si’. Desta forma, assim como há um momento de surpresa entre as massas populares quando começam a ver o que antes não viam, há uma correspondente surpresa entre as classes dominantes quando percebem que estão sendo desveladas pelas massas. Esta dupla revelação provoca ansiedades numas e noutras (Freire, 1982, p. 75).

Ao contrapor-se ao processo de desigualdade presente na sociedade capitalista, Freire (1982) tensiona uma educação que possa contribuir com o processo de conscientização e impulsionar os oprimidos transcenderem da condição de “sujeito econômico” a “sujeito político”, pois, “a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular” (Brandão, 2006, p. 49).

A conscientização e a emancipação crítica das camadas populares compõem o âmago da Educação Popular, porquanto milita contra todas as formas de opressão, preconceitos e imposições centralizadoras. Ademais, os princípios da Educação Popular vão de encontro à formação mercadológica, que prepara apenas para atender as demandas dos empresários, “o processo educativo está acima disso, pois caracteriza-se pela construção significativa do conhecimento, a partir da valorização e apropriação dos saberes existentes” (Castro; Júnior, 2020, p. 78).

Nesse sentido, os educadores que optam por uma prática democrática e libertadora, comprometida com a classe trabalhadora, têm o grande desafio de ressignificar a educação. Dessa maneira, precisam repensar as relações de ensino-aprendizagem de modo que a sua *práxis* educativa deva coadunar a transformação da realidade e a construção de novos horizontes, potencializando os espaços sociais de diálogo e defesa em prol do empoderamento dos injustiçados, bem como incentivando-os a participarem dos diferentes grupos que compõem a Educação Formal e Não-Formal.

Cumprе ressaltar que a educação é um ato político e, partindo do pressuposto da inexistência de neutralidade nos espaços educativos, é possível afirmar que todo ato de ensino sempre está atrelado a uma determinada dimensão política. Portanto, qualquer maneira que tenta despolitizar a educação já se configura como uma escolha que, infelizmente, não

corresponde ao lado do oprimido. Acerca disso, Freire (2017a, p. 109) reforça: “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?”.

Daí a necessidade do educador (a) ter bem claro de que lado está, pois a *práxis* desenvolvida nos diferentes espaços educacionais onde atua poderá reverberar em processos de exclusão e de deslegitimação do outro, ou transformar a realidade vivenciada pelos oprimidos. Em vista disso, o educador (a), sobretudo o progressista, deve se perguntar que modelo de sociedade pretende contribuir com a construção, porque educar demanda compromisso ético-político-social, e a compreensão de que quem educa deve fomentar o processo de conscientização das pessoas, afinal, “ninguém educa ninguém sem uma proposta política, seja qual for. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores” (Guareschi; Biz, 2005, p. 31).

Cabe ressaltar que a conscientização é fomentada em razão da problematização, a qual trataremos aqui como a terceira categoria. Conforme Freire (1980), as pessoas antes de lerem as letras precisam realizar a “decifração” da realidade, ou melhor, a leitura e a interpretação crítica do mundo. Deste modo, o ato cognoscente de tentar realizar a interpretação provoca inquietação e favorece o surgimento de questionamentos que se transformam em problematização, a qual gera debates acerca do mundo, do ser humano e da sociedade, além de possibilitar às pessoas enxergarem a conjuntura que vivenciam, tal como descortinarem alguns processos de dominação, portanto, serve à libertação. Para Freire (1980, p. 81),

A educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

A problematização que se apoia na criatividade e na curiosidade epistemológica, possibilita que homens e mulheres se percebam como sujeitos históricos, capazes não apenas identificar e se adaptar aos problemas que se apresentam em sua realidade concreta, mas, estarem preparados para superar o contexto vivido, portanto, desafiados a transformá-lo. Assim, o diálogo, a conscientização e a problematização se somam ao anseio dos homens e mulheres por mudança e/ou transformação, esta que é a nossa quarta categoria.

Ao reunirem-se em coletivo, dialogarem e darem início ao processo educativo de conscientização, os sujeitos históricos percebem-se oprimidos e buscam superar esta condição, deste modo, a visão ingênua é substituída pela visão crítica. Ademais, ao passo que se reconhecem como sujeitos ativos e agentes de mudança, assumem o compromisso, consigo e

com o grupo ao qual está engajado, para que juntos possam transformar a realidade concreta, visto que a reflexão, a ação e a *práxis* são componentes inseparáveis.

No entanto, o fatalismo e a manipulação ideológica imobilizam e adaptam as pessoas, logo, são obstáculos para aqueles que denunciam situações desumanizantes e almejam mudança. Nessa perspectiva, Freire (2017b, p.76) elucida que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

A Educação Popular se caracteriza pela resistência a todas as formas de opressão, assim, à perspectiva freireana salienta que para os oprimidos alcançarem sua libertação e superarem as desigualdades presentes na sociedade, faz-se necessário que assumam o protagonismo na luta por igualdade, inclusão com equidade e justiça social, a fim de que possam superar as barreiras impostas pelo sistema capitalista e alienante.

É importante ressaltar que a libertação não é obtida por meio da caridade, mas é uma conquista oriunda dos enfrentamentos e da participação cidadã, que se caracteriza como a quinta categoria. Para Freire (2006, p.75), participar denota “estar presente na História e não apenas nela estar representadas. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado”.

Daí a importância dos atores sociais se envolverem por meio da participação popular e da participação social, sendo que a primeira ocorre quando a população se reúne de maneira autônoma e organizada para resolver determinada necessidade da comunidade. Assim, é a própria militância que impulsiona os sujeitos a defenderem seus direitos e a buscarem diálogo com os governantes, portanto, tais militâncias não estão submetidas às regras e/ou regulamentos governamentais.

Ademais, qualquer sujeito que possui interesse em participar, independentemente de grau de escolaridade e de conhecimento será acolhido pelo grupo, pois o crescimento da capacidade de análise crítica da realidade e a formação política acontecem no espaço comunitário, nas ocupações, nas marchas, nos movimentos sociais, associações, dentre outros, aprende-se a participar participando, é no próprio território da militância que os desafios vão sendo superados (Gadotti, 2014).

Por outro lado, a participação social é a consolidação do processo democrático no fortalecimento da cidadania. É uma conquista de toda a sociedade civil, alcançada pela mobilização/participação popular que transcorreu na década de 1980, que tinha como uma de suas pautas a reivindicação pelo direito do povo participar da construção e da reconstrução das políticas públicas. Este movimento culminou na elaboração da Constituição Federal de 1988

que preconiza no artigo 1º, parágrafo único, que “todo poder é emanado pelo povo, que exerce por meio de representantes eleitos diretamente” (Brasil, 1988).

Com a Carta Magna (1988), as políticas públicas passaram a assumir um caráter participativo e descentralizado, especialmente porque favoreceu o surgimento de novos mecanismos de controle social e espaços onde é possível exercer a cidadania, tal como os fóruns, as conferências, as audiências públicas e os conselhos de direito, este último pode ser classificado com base na função que exerce, a saber: de mobilização, de deliberação ou de consultoria,

A **função fiscalizadora** dos conselhos pressupõe o acompanhamento e o controle dos atos praticados pelos governantes. A **função mobilizadora** refere-se ao estímulo à participação popular na gestão pública e às contribuições para a formulação e disseminação de estratégias de informação para a sociedade sobre as políticas públicas. A **função deliberativa**, por sua vez, refere-se à prerrogativa dos conselhos de decidir sobre as estratégias utilizadas nas políticas públicas de sua competência, enquanto a **função consultiva** relaciona-se à emissão de opiniões e sugestões sobre assuntos que lhes são correlatos (Brasil, 2012, p. 21, grifos nossos).

A essência da participação social se ancora na possibilidade de as pessoas poderem participar efetivamente da gestão dos serviços públicos dos quais são demandantes, ou seja, do povo ter possibilidade de se expressar e ter suas vozes legitimadas.

É neste contexto que a participação social assume particular relevância no debate sobre Educação Popular, haja vista que este paradigma educacional é imbuído de intencionalidades que visam a promover transformação social. Além disso, essa participação recusa o autoritarismo e as hierarquias rígidas, não teme enfrentamentos e propõem que os sujeitos sejam dialógicos, problematizadores, conscientes, críticos, capazes de participar e atuar na realidade concreta.

A Educação popular pode ser compreendida como uma metodologia transversal que é capaz de perpassar e influenciar diferentes cenários, sua natureza aberta e inclusiva encontra espaço em diferentes movimentos sociais, bem como no cenário das Políticas Públicas, sobretudo, a partir de 2014, com a elaboração do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, documento que formaliza o reconhecimento da Educação Popular no âmbito das Políticas Públicas.

A título de exemplo, podemos citar a Política de Assistência Social, que está preconizada na Constituição Federal de 1988, artigo 194 que a posiciona no tripé da seguridade social, juntamente com a saúde e a previdência, portanto, integra a proteção social brasileira. A *práxis* da Educação Popular tem forte relação com a Política de Assistência Social, haja vista

que quando as duas permanecem atreladas, visam a superar a lógica do assistencialismo e do clientelismo, ocupando-se em propiciar mecanismos para que os sujeitos que se encontram em vulnerabilidade e exclusão social tenham acesso aos direitos sociais e alcancem autonomia.

Ao se aliar a Política de Assistência Social à Educação Popular, enquanto proposta de educação emancipatória, propõe-se, ainda, outra tarefa: subsidiar os processos educativos desenvolvidos pelos programas e projetos sociais com os demandantes dos serviços, assim como influenciar no pensar e agir dos sujeitos, fomentando pensamentos coletivos de resistências e lutas com vistas a alcançarem a emancipação humana e questionarem as inúmeras expressões da questão social como, por exemplo, a pobreza.

Sob este aspecto, cabe mencionar que os princípios da Educação Popular evidenciados no Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014) podem influenciar experiências socioeducativas exitosas para a Política de Assistência Social. Desta maneira, é pertinente elencar os princípios ora mencionados:

- I - Emancipação e poder popular;
- II - Participação popular nos espaços públicos;
- III - Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade;
- IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade;
- V - Avaliação e sistematização de saberes e práticas;
- VI - Justiça política, econômica e socioambiental (Brasil, 2014a).

Os fundamentos e princípios da Educação Popular são bases filosóficas que subsidiam práticas contra-hegemônicas e coadunam uma sociedade mais justa e democrática. Valendo-nos dos princípios ora apresentados, encontramos alguns pontos que os convergem aos princípios da Política de Assistência Social, preconizados na Lei Orgânica da assistência social, Lei 8.742/1993, os quais estão fundamentados em concepções democráticas e que essencialmente visam a garantir: a priorização das necessidades sociais em detrimento da econômica; a universalização dos direitos sociais; o respeito à dignidade e à autonomia dos cidadãos; a igualdade de acesso ao atendimento dos serviços públicos e a ampla divulgação dos benefícios (Brasil, 1993).

Ademais, a Política de Assistência Social, por intermédio dos programas e projetos sociais, torna-se bastante relevante no que concerne ao trabalho desenvolvido com comunidades de baixa renda que vivenciam diferentes expressões da questão social, ou seja, com aquelas pessoas que estão excluídas do sistema hegemônico.

À vista disso, por estar vinculada à perspectiva de mudanças sociais e econômicas, é fundamental que as metodologias utilizadas pelos trabalhadores que atuam na Política de

Assistência (assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais etc.) tenham como base os princípios da Educação Popular, a fim de que promovam criticidade e desvelamento da realidade, colaborando para que os usuários transitem da consciência ingênua para consciência crítica, assim, possam enxergar os nexos existentes entre o processo de desumanização provocados pelo sistema capitalista e as vulnerabilidades que os assolam.

Ante o exposto, é possível depreender que as categorias e os princípios que compõem a Educação Popular contribuem significativamente para que os princípios da Política de Assistência Social consigam atrelar teoria à prática, promovendo espaços de participação social, onde os sujeitos que foram historicamente invisibilizados, de modo que possam ter voz ativa e se articularem de maneira coletiva, tornando-se protagonistas de sua própria história, construindo e/ou compartilhando práticas e saberes populares que dialogam com os conhecimentos técnico-científicos de maneira horizontalizada.

Tomando por base seus princípios, é possível inferir que a Educação Popular tende a propiciar um resgate da valorização de práticas humanizadoras que evocam homens e mulheres almejarem *Ser Mais*, além de despertar nos sujeitos a força e a coragem de se potencializarem, incentivando-os a se verem como cidadãos (ãs) detentores (as) de direito e, diante do processo de ação-reflexão, tornarem-se conscientes e emancipados.

Assim, quando os trabalhadores da Política de Assistência Social assumem a responsabilidade política e social e se aproximam da perspectiva da Educação Popular nas rodas de conversas, oficinas e encontros dos grupos, há maior valorização da cultura popular, as práticas socioeducativas se tornam mais reflexivas, democráticas, dialógicas, impulsionando maior engajamento, conscientização e mobilização social. Freire (1980, p. 46) nos ensina que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”.

4 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCADORES SOCIAIS: POSSÍVEL CONVERGÊNCIA DIANTE DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS REALIZADAS COM O GRUPO DE PESSOAS IDOSAS NO SCFV DE POÇÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria

Freire (2017b, p. 142).

Neste capítulo desenvolvemos um diálogo entre as falas dos/as participantes da pesquisa e a teoria sob a qual nos debruçamos, com o intuito de tentar responder ao questionamento e objetivo a que esse estudo se propôs.

Cabe destacar que esta pesquisa foi elaborada graças à generosidade, partilha e disposição dos sujeitos que optaram por colaborar com ela, sem os quais seria impossível alcançarmos os dados essenciais para esta investigação. Embora já tenhamos traçado o perfil destes sujeitos no capítulo concernente à metodologia, evidenciamos aqui mais algumas informações sobre eles, contudo, fizemos de maneira sucinta. Além disso, optamos por não os associar às características nem mesmo ao nome fictício dado aos sujeitos, haja vista que o município de Poções é pequeno, possui poucos profissionais que executam a função de Educador (a) Social, poderão que poderia interferir no respeito ao sigilo que os resguarda.

Nesta perspectiva, foram entrevistadas um total de 12 pessoas que trabalham no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do município de Poções, a saber: 4 Educadores (as) Sociais e 8 Facilitadores (as), com idade entre 20 a 54 anos, das quais 5 possuem ensino superior, 1 ensino superior incompleto, 5 ensino médio completo e 1 ensino médio incompleto. Ademais, o tempo que atuam no serviço varia de 1 a 10 anos e todos (as) cumprem carga horária de 40 horas semanais. Outra informação relevante é que os (as) participantes da pesquisa possuem habilidades específicas:

Facilitador (a) capoeirista: ensina capoeira e práticas esportivas. Atualmente, está fazendo o curso de educação física e relatou ser fruto de um projeto social, espaço onde teve sua primeira experiência com a capoeira, assim, sente-se feliz em compor a equipe do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e poder partilhar com outras pessoas o que aprendeu.

Facilitador (a) de práticas esportivas: está cursando educação física e tem vasta experiência em trabalhos com projetos sociais.

Facilitador (a) de teatro: possui formação incompleta em artes cênicas e expressou claramente seu amor pela arte. Deste modo, utiliza de suas experiências para trabalhar dramatizações, movimentos corporais e conteúdos voltados para cultura local.

Facilitador (a) de *ballet*: é formada na área e costuma trabalhar vários tipos de danças.

Facilitador (a) de dança: é fruto de um projeto social, foi onde teve seu primeiro contato com a música e com a dança e, por isso, sente-se mais motivado a trabalhar no SCFV.

Facilitador (a) de bordado: possui vasta experiência e, além do bordado, costuma ensinar outros tipos de artes com a utilização de materiais recicláveis.

Dois Facilitadoras (a) fizeram o magistério, iniciaram seus trabalhos atuando em salas de aula, mas ficaram impossibilitadas em decorrência de questões pessoais, deste modo, foram transferidas para o SCFV.

Educadora Social: possui ensino médio, trabalhou por vários anos no projeto social mantido pela Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB) de Poções. Contudo, relatou que quatro anos após o projeto se tornar inativo, começou a trabalhar no SCFV.

Outras duas Educadoras Sociais possuem ensino médio (magistério), inclusive iniciaram seus trabalhos atuando em salas de aula. Entretanto, a partir das normativas que preconizam que todos (as) os professores (as) tenham nível superior para lecionar, as profissionais supracitadas migraram para o SCFV.

Educadora Social: possui ensino médio (incompleto), quando era adolescente frequentava um projeto social, essa experiência abriu-lhes as portas para trabalhar no SCFV.

4.1 Panorama sobre a atuação dos Educadores Sociais no SCFV

O Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um serviço que compõe a Proteção Social Básica (PSB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), portanto, está vinculado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Cabe mencionar que a Política de Assistência Social assume um papel bastante relevante, haja vista que se incube de ofertar Proteção Social Básica às pessoas que enfrentam situações de vulnerabilidades e risco social, este modelo de proteção garante três tipos de seguranças: (I) segurança de sobrevivência (renda e autonomia); (II) segurança de acolhida e (III) segurança de convívio familiar (Brasil, 2004).

Por conseguinte, a Proteção Social Básica oferta um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios, instrumentos que contribuem para que os demandantes dos serviços tenham acesso às seguranças ora apresentadas.

Dentre os serviços ofertados pela proteção social básica, encontra-se o SCFV, o qual foi regulamentado por meio da Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 109 de 2009. No entanto, em 2013, passou por reordenação conforme resolução 01/2013 do CNAS.

O SCFV pode ser ofertado de maneira direta, ou seja, em espaço governamental (CRAS), desde que o local atenda às necessidades para realização das atividades. Todavia, pode ser ofertada, também, de maneira indireta, isto é, em unidades vinculadas a Organizações da Sociedade Civil (OsCs), desde que esteja devidamente inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social do município. Dito isso, é válido mencionar que esta pesquisa foi realizada no CRAS do município de Poções, portanto, em um espaço público.

Ademais, o SCFV promove ações preventivas e proativas de maneira contínua e que são desenvolvidas em grupos subdivididos em consonância com os diferentes ciclos etários dos usuários (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos). Assim, as atividades que são desenvolvidas no serviço são realizadas por equipe multidisciplinar, ou seja, pelos técnicos de referência (assistente social e psicóloga) que são os supervisores do serviço e pelos Educadores (as) Sociais e Facilitadores. Cumpre evidenciar que todos os profissionais devem considerar as necessidades das pessoas que frequentam o serviço (Brasil, 2016).

Os Educadores (as) Sociais são profissionais que fazem a mediação dos grupos e, por vezes, têm sua função confundida com a de professor pelos usuários do serviço, contudo, estes trabalhadores possuem identidade própria, neste sentido, sua função se difere daqueles que ensinam no contexto escolar, na medida em que atuam no campo da educação “não formal”, em espaços que não possuem currículo oficial que atende a necessidade do sistema nacional de educação, nem certificações etc.

Ademais, as ações sociopedagógicas que são realizadas pelos Educadores Sociais vão sendo construídas com base nos objetivos do serviço, das temáticas (sociais, políticas, culturais) e daquelas que despertam interesse das pessoas que frequentam o grupo, bem como em face da realidade vivenciada.

No que concerne ao papel que precisam desenvolver no SCFV, os profissionais entrevistados relataram:

A Educadora Social toma conta do espaço na organização do local (Magnólia-Educador/a Social).

Aqui a gente tem outras atividades, essa parte de formar cidadãos é uma delas, então muitas vezes não é só através da minha oficina em si que a gente desempenha a função, tem vários projetos do semestre, do mês que a gente trabalha, às vezes a gente faz outras atividades e a gente acaba desempenhando um outro papel, às vezes de educador mesmo né? Não ficamos somente na função de facilitador (a), de só executar aquela oficina (Margarida-Facilitador/a).

Então, eu acho que eu, juntamente com toda a equipe, temos que sentar, planejar, executar as atividades propostas aqui com os nossos usuários (Rosa, Facilitador/a).

A resposta elaborada por Magnólia nos levou a refletir acerca do trabalho que deve ser desenvolvido pelos Educadores (as) Sociais. Nesta perspectiva, é preciso considerar que, embora haja necessidade de organizar o local para as rodas de conversas e mantê-lo acolhedor para os usuários, a função destes profissionais vai muito além, pois, cabe a eles elaborarem atividades socioeducativas no contexto da Educação não formal.

Cumprе evidenciar que os (as) Educadores (as) Sociais atuam no campo da educação dos direitos humanos. Gadotti (2012) nos apresenta o perfil deste profissional como aquele que trabalha com direitos humanos, com cidadania, com protagonismo de crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, que trabalham com ações culturais, com pessoas em situação de rua, com a problemática do uso de substâncias psicoativas, ainda, se propõem a ir até onde o Estado muitas vezes não vai.

Ante o exposto e diante das inúmeras expressões da questão social que as famílias apresentam ao chegarem ao CRAS e ao SCFV, é impossível não pensar acerca das práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas por estes profissionais no SCFV, já que elas deverão estar vinculadas às diversas normativas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Assistência Social, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Estatuto da Pessoa Idosa (2003), a Lei Maria da Penha (2006), a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outras.

Contudo, mesmo diante das complexidades que envolvem a atuação do (a) Educador (a) Social, bem como da necessidade em dominar conhecimentos que abrangam diferentes áreas do conhecimento, estes (as) trabalhadores (as) possuem sua profissão inscrita na Classificação Brasileira de Ocupação do Ministério do Trabalho (CBO 5153-05) apenas como uma ocupação de nível médio. Não obstante, o projeto de Lei nº 2.941, de 2019, apensado pelo PL nº 2.676/

2021 que aguarda aprovação, preconiza a regulamentação da profissão e recomenda a transição da formação de nível médio para superior.

A falta de uma normativa que oriente efetivamente a formação acadêmico-profissional dos Educadores (as) Sociais converte-se em um desafio para os serviços, haja vista que os profissionais tendem a aprimorar seus conhecimentos por meio do próprio cotidiano, o que torna a função esvaziada de fundamentos teóricos e científicos. Deste modo, a aprovação do projeto de Lei supracitado poderá contribuir para promover tanto formação acadêmica aos (às) Educadores (as) Sociais, quanto ampliará seus conhecimentos ético-políticos e teórico-metodológicos, os quais auxiliarão no processo de ação-reflexão-ação, com vistas a propiciar uma atuação que atenda às reais necessidades dos (as) usuários (as) dos serviços, por conseguinte contribua com a transformação social.

A fala do (a) facilitador (a) Margarida também evidenciou algo bem relevante, pois, apesar dos (as) Facilitadores (as) serem responsáveis pela execução das oficinas, na prática, sua função não se limita a isso, haja vista que, por vezes, converte-se na função do próprio Educador (a) Social.

Ademais, o relato de Rosa, indica que os (as) Facilitadores (as) realizam as oficinas, mas, também, atividades diversas, inclusive participam do planejamento realizado com toda equipe, a fim de que possam alcançar os objetivos do SCFV. Ante o exposto, é possível destacar que dentre os objetivos gerais do SCFV, encontra-se o de “possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades” (Brasil, 2017a, p. 19).

Sob este aspecto, é preciso esclarecer que o serviço não tenciona formar artistas ou atletas, mas, visa a promover espaços lúdicos de fortalecimento de vínculos, de produção coletiva, de construção de projetos de vida etc. Assim sendo, buscamos saber a percepção dos (as) Facilitadores (as) acerca do propósito em realizar oficinas com o grupo de pessoas idosas que frequentam o serviço:

A função dessas oficinas é enriquecer eles de cultura, há os facilitadores que trabalham com dança, com teatro, com artesanato, com futebol, (Hortência – Facilitador/a).

Temos o propósito de distrair a mente deles, trabalhar com o corpo e a mente (Girassol – Facilitador/a).

Eu acredito que trazer mais qualidade de vida para eles, o conhecimento dos direitos, sobre a participação deles em algumas atividades, alguns pensam que não podem participar por causa da idade ou comorbidade, mas, a gente fala que eles podem e devem participar, né? Não quer dizer que porque você

atingiu a terceira idade você não possa mais fazer nada. A gente vê idosos aí que tem saúde de pessoas jovens, eles são incentivo para gente, quando a gente faz atividades com eles, a gente volta com a energia revigorada. Só de ver a curiosidade deles [...] hoje muitas coisas avançam rapidamente, muitos deles não tem conhecimento, vem ter aqui. Por exemplo, eu acho muito importante os idosos terem acesso às tecnologias, muitos sabem lidar de uma maneira fácil, outros não tem conhecimento e a gente acaba mostrando para eles (Açucena – Facilitador/a).

As narrativas dos (as) profissionais remetem ao que está preconizado no objetivo geral supramencionado, bem como se aproximam dos objetivos específicos propostos para as pessoas com idade igual ou superior aos 60 anos que frequentam o SCFV, os quais sugerem que as atividades realizadas no serviço contribuam com o processo de envelhecimento ativo, saudável, com estímulo à autonomia e a novas aprendizagens (Brasil, 2017a).

Nesta perspectiva, quando os Facilitadores evidenciam que estão propiciando, nas oficinas realizadas com as pessoas idosas, momentos de lazer, de cultura, de estímulo ao desenvolvimento da memória e de habilidades esportivas, além de enriquecerem as atividades socioeducativas, eles criam um espaço coletivo de socialização, colaborando com a prevenção do isolamento e de outros agravos como o adoecimento. Diante disso, contribuem com a construção de um envelhecimento ativo, este que está relacionado a diferentes fatores como, por exemplo, à saúde, à participação e à segurança (Organização Pan Americana [...], 2005, p. 13).

Ao envelhecerem, as pessoas se deparam com vários desafios que demandam novas aprendizagens e adaptações, um deles é o uso da internet, visto que, apesar das inovações tecnológicas serem de grande relevância para o desenvolvimento das ciências, realização de reuniões, comunicação pelas redes sociais, além de facilitarem muitos serviços como, por exemplo, acesso a bancos e marcações de consultas, lidar com as inovações tecnológicas se constitui como desafio para as pessoas longevas. Entretanto, a Facilitadora Açucena reconhece a importância do letramento digital, bem como, que a educação ocorre ao longo da vida, desse modo, cria estratégias para contribuir com a aprendizagem e inserção dos demandantes do serviço ao mundo digital.

As ações socioeducativas que são desenvolvidas pelos Educadores (as) Sociais e Facilitadores (as) no SCFV precisam ser transformadoras, para isto, devem conectar proteção social, educação e os valores sociais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, competências e do universo cultural, com vistas a promover inclusão social, desta maneira, tornam-se “um caminho estratégico para o enfrentamento da desigualdade” (Carvalho; Azevedo, 2005, p. 12).

As ações socioeducativas não podem acontecer de modo aleatório, isto é, precisam ser planejadas e organizadas. À vista disso, no decorrer da pesquisa, perguntamos aos (as) entrevistados (as) como se constituía o planejamento das atividades no serviço, houve consenso nas respostas, ou seja, todos (as) relataram que o planejamento ocorre às sextas-feiras com a presença da supervisora, dos Educadores (as) Sociais e Facilitadores. Eles não foram além dessa resposta, levando-nos a inferir que possivelmente eles não possuem de fato uma compreensão mais ampliada acerca do assunto.

O planejamento é um procedimento estratégico que auxilia na tomada de decisões, assim, deve ser contextualizado, contemplar conteúdos interdisciplinares e articulações intersetoriais. Luckesi (1992, p. 32) evidencia que o “planejamento é um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico pelo qual se projetam fins e estabelecem meios para atingi-los”. Com efeito, o planejamento é construído em meio ao processo de ação-reflexão, envolve indagações, tomada de decisões e intencionalidade.

É importante considerar que as ações socioeducativas, assim como as seleções das temáticas trabalhadas precisam promover a criticidade e a conscientização, atrelarem-se aos objetivos que norteiam o SCFV, neste sentido, devem atender às necessidades coletivas e comunitárias, promover diálogos acerca dos direitos, dos serviços ofertados mediante políticas públicas e, também, daqueles direitos que não estão disponibilizados. Quando questionados (as) sobre as temáticas elaboradas para serem desenvolvidas com as pessoas idosas, os Educadores (as) Sociais e Facilitadores (as) assinalaram:

Nós temos o nosso planejamento onde são traçadas datas comemorativas que a gente trabalha por mês, por exemplo, no mês de maio a gente trabalha a cultura através da “Festa do Divino” e o “Maio Laranja” que é o mês de combate à exploração sexual. Não é que a gente vai dá uma aula, mas a gente fala, abre a visão deles (Iris, Educador (a) Social).

Cuidados com a saúde, com o corpo, com a necessidade de ter um corpo ativo, principalmente nesta idade. Trabalhamos muito com a questão da não violência, a gente trabalha muito, também, sobre as questões de se enxergarem, de saber o seu valor dentro da sociedade, de se amar (Bromélia, Facilitador/a).

Iris e Bromélia apresentaram, por meio de suas falas, as temáticas que são desenvolvidas com as pessoas idosas no SCFV, com destaque para a cultura, a religiosidade, a autoestima, ou seja, o reconhecimento enquanto sujeitos que compõem uma sociedade e, portanto, possuem direitos como todos os cidadãos(ãs). Conforme Brandão e Fagundes (2016, p. 103), as ações culturais desenvolvidas nos movimentos de cultura popular partiam do contexto concreto, das raízes culturais das pessoas, a saber: “a arte popular, os saberes populares, a música, as festas

populares, as diferentes tradições, costumes, elementos de significação e de produção da própria existência”, manifestações que passaram a constituir a educação popular.

Ainda, com base na fala de Iris, dentre as temáticas delineadas no SCFV, ocorrem aquelas que compõem as campanhas da Política de Assistência Social (de abrangência nacional, estadual e municipal), haja vista que ela possui um calendário anual que estabelece as campanhas que serão trabalhadas mensalmente.

Há as campanhas informativas, que transmitem informações acerca dos serviços, programas e benefícios ofertados e as campanhas de conscientização, que se dispõem a fazer o enfrentamento à violência, dentre as quais, é possível destacar o Maio Laranja que trabalha a conscientização e o combate ao abuso e à exploração sexual, já o Junho Violeta se concentra em alertar a população acerca da necessidade em combater a violência contra as pessoas idosas.

Estes temas são importantes, na medida em que as fragilidades das pessoas idosas as tornam mais propensas a sofrerem diferentes formas de violência: física, psicológica, patrimonial, sexual, negligência e abandono. Assim, ao passo que a violência se apresenta de múltiplas formas, os longevos não conseguem percebê-la, tampouco, expressarem que a vivenciam em seu cotidiano, neste sentido, os diálogos que acontecem no SCFV podem favorecer o reconhecimento e encorajá-los a realizarem a denúncia.

No que concerne, ainda, aos temas destinados às pessoas longevas, é possível perceber que os (as) participantes da pesquisa priorizam o modelo biopsicossocial, sobretudo, quando explanaram que há interesse da equipe em trabalhar com temáticas correlacionadas ao cuidado com a saúde, com o fortalecimento dos vínculos familiares, combate à violência, autocuidado e autoestima, o que denota que há momentos de diálogos, atenção, zelo e afetos.

As temáticas produzidas no SCFV são trabalhadas de diferentes maneiras: recreativas, reuniões, roda de conversa, esportivas, lúdicas etc., sempre com intencionalidade. Neste contexto, há realização de um trabalho integrado, pois, para além de ser um espaço de lazer, de cultura e estímulo ao envelhecimento ativo, também, é um ambiente de proteção, que acolhe e possui profissionais para ouvirem os demandantes que chegam ao serviço, com vistas a identificarem possíveis vulnerabilidades e/ou risco social e efetivar encaminhamentos à rede socioassistencial.

Diante dos elementos apresentados, buscamos conhecer as principais vulnerabilidades que afetam as pessoas idosas que frequentam o SCFV.

A solidão, muita solidão (Jasmim, Educador (a) Social).

Não é necessidade de alimento, enfim é uma necessidade mais voltada para a questão do acolhimento de se sentirem pertencentes (Bromélia, Facilitador/a).

A gente ver uma desigualdade muito grande no público que a gente atende, a desigualdade social, de renda, a desigualdade de informação, são desinformados de direitos e de deveres, é um público muito vulnerável (Orquídea, Educador (a) Social).

As narrativas de Jasmim e Bromélia evidenciam uma realidade que faz parte do contexto que muitos idosos se encontram, a solidão, haja vista que é um período que ocorre perdas do cônjuge e dos amigos, além disso, os filhos crescem, saem de casa para trabalhar ou constituírem outras famílias, o ninho fica vazio, o que favorece o ócio e os sentimentos de isolamento.

Sob este aspecto, o resultado advindo da pesquisa empreendida por Sandy Júnior, Borim e Neri (2023) identificou que a solidão causa sofrimento às pessoas idosas, uma sensação desagradável de abandono, podendo interferir na qualidade de vida e reverberar em problemas de saúde física e mental, afetando o sono, a cognição, a memória e, até mesmo, um possível quadro depressivo.

Já a fala de Orquídea evidencia outros agravantes, a desigualdade social e a desinformação acerca dos direitos, que fazem parte do contexto vivenciado pelos (as) demandantes idosos (as) que frequentam o grupo do SCFV. Ante o exposto, cabe pontuar que a desigualdade socioeconômica e a desinformação podem impactar diretamente tanto na saúde das pessoas idosas como na aprendizagem ao longo da vida, assim como em sua participação em atividades sociais.

As pessoas idosas com renda e nível de escolaridade mais elevado e que possuem plano privado de saúde costumam ter participações mais ativas em atividades físicas, culturais e associações, além disso, buscam frequentar cursos e aprimorar os conhecimentos, sobretudo, porque possuem mais informações e recursos (Sousa; Lima e Barros, 2021).

Assim, para a população de baixa renda, as Políticas Públicas se tornam primordiais, daí a importância do fortalecimento da rede socioassistencial e das informações sobre os direitos alcançarem estas pessoas de maneira precisa, a fim de que elas possam ter acesso aos serviços públicos, tal como o SCFV, que visa a favorecer a autonomia e a contribuir para que ocorra um processo de envelhecimento ativo.

Os processos educativos que ocorrem no SCFV compreendem um público diversificado, sobretudo, grupos marginalizados e população de baixa renda que vivenciam situação de exclusão social. Nesta direção, a fim de auxiliar estes sujeitos a transformarem a sua realidade, é contundente que os (as) Educadores (as) Sociais desenvolvam atividades socioeducativas

ancoradas em estratégias dialógicas, críticas, problematizadoras e que promovam participação e transformação.

Tais propostas se articulam com a Educação Popular libertadora, que desde a sua gênese adota como base a politicidade e o compromisso com as classes populares e, enquanto prática emancipadora, tende a promover reflexões sobre a realidade social. Sob este aspecto, é possível afirmar que não há neutralidade na educação. Como elucida Reis (2021, p. 248), “o ato de educar, necessariamente implica dimensão política enquanto espaço de poder e possibilidade de intervenção nas estruturas”.

4.2 Contribuição da Educação Popular aos Educadores Sociais para realização de atividades socioeducativas emancipatórias no SCFV

As ações socioeducativas desenvolvidas pelos (as) Educadores (as) Sociais tendem a promover reflexões e orientações acerca dos direitos sociais, incentivo ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, estímulo à participação cidadã e cultural, sentimento de pertença, emancipação e autoestima dos usuários do serviço. Deste modo, tais características possibilitam estabelecer conexão com a Educação Popular freireana. Diante disso, é relevante destacar que entendemos por Educação Popular Freireana, um paradigma educacional contra-hegemônico, que busca desenvolver o pensamento crítico, emancipador e a capacidade humana de transformação.

Sob este aspecto, é preciso salientar que apesar da função de Educador Social, por vezes, ser confundida com Educador Popular, ambos não são sinônimos. Conforme Paulo (2024), os Educadores Sociais são profissionais que trabalham em espaços educativos não escolares, sobretudo, na Política de Assistência Social. No entanto, o termo Educador Popular não se vincula a uma profissão, mas, às pessoas que fazem opção por manterem a militância em prol da transformação social e de um modelo educacional pautado na teoria crítica, sob o enfoque da Educação Popular. Assim sendo, qualquer profissional que tenha firmado este compromisso, a saber: professor, médico, policiais, psicólogos, presidente de associações, assistentes sociais, educadores sociais, facilitadores, dentre outros, podem ser considerados Educadores Populares.

Nesse contexto, a fim de compreendermos como a Educação Popular tem se materializado no trabalho socioeducativo desenvolvido pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores que trabalham no SCFV, consideramos importante analisar, inicialmente, qual o significado deste paradigma educacional para os (as) profissionais, verificando o que eles (as) pensam e/ou conhecem acerca dele. Deste modo, os (as) participantes discorreram:

A educação popular, para mim... eu não sei se eu vou poder até te responder da forma mais adequada. Mas, eu acredito que a educação popular pode ser nessa questão de igualdade, na igualdade do desenvolvimento num todo em geral, da sociedade, você poder resgatar o direito deles, não só o direito deles, mas, de todos no ambiente e no espaço onde eles, os assistidos pelo serviço, convivem (Lírio- Facilitador/a).

A educação popular, no meu ponto de vista, acho que seja algo voltado à cultura é... voltado à educação, voltado para formação do cidadão na sociedade, educação do povo, também. Por eu ser da área da cultura, do setor cultural, eu entendo por diversidades culturais, diversidade de gênero, diversidade no ambiente de trabalho (Açucena, Facilitador/a).

Educação popular é aquela que não tem tanta burocracia, não segue tanto a risca de lei, de papel, é popular... eu acho que é mais ou menos do que o que eu faço aqui, certo? (Jasmim, educador (a) social).

As respostas elaboradas por Lírio e Açucena evidenciam características da Educação Popular, tendo em vista que seus princípios educativos partem do entendimento de que é preciso ouvir o povo, conhecer seus desafios, a fim de auxiliá-los a traçarem estratégias para alcançar seus direitos e a transformação social. Foi exatamente com os Movimentos de Cultura Popular e no bojo das lutas sociais por direitos, por volta de 1950–1960, que a Educação Popular alcançou notoriedade no Brasil.

Nesse sentido, a Educação Popular se constitui como paradigma educacional que vai de encontro ao autoritarismo, bem como ao compartilhamento de saberes que desvincula a teoria da prática. Ademais, a Educação é Popular não porque contempla apenas os vulneráveis, as pessoas de baixa renda, os excluídos, mas, porque “vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular” (Brandão, 2007, p. 95).

Já a fala do (a) Educador (a) Social Jasmim revela certo desconhecimento acerca da Educação Popular, sobretudo, quando não atrela sua prática à teoria. Cabe evidenciar que a Educação Popular ocupa espaços de educação não-formal, mas, também abrange os contextos formais de ensino. Além disso, a reflexão e a teorização não podem se desvincular, é preciso manter uma visão ampla sobre a realidade concreta e as expressões da questão social que se manifestam no decorrer das atividades.

Por certo, a realidade é apenas o ponto inicial, os princípios da Educação Popular valem-se tanto do saber popular quanto do científico para confrontar a ordem social vigente e alcançar transformação social. Assim, a “Educação Popular tem que dialogar com o conhecimento científico e acadêmico ou “sistematizado” para maximizar o potencial da educação em contribuir para mudança” (Kane, 2001, p. 163, grifos do autor).

É importante esclarecer que a Educação Popular, por assumir o caráter teórico-prático-científico, também, possui objetivo a ser alcançado, o que demanda a utilização de técnicas, métodos e materiais de leituras que promovam conhecimentos e criticidade.

No que concerne à importância dos princípios da Educação Popular freireana para o desenvolvimento das atividades no SCFV, os (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores apresentaram os seguintes entendimentos:

Não vou dizer que a gente traz diretamente o que Paulo Freire prega para gente, mas, assim, não é uma metodologia de autoritarismo. De pregar o que é certo ou o que é errado, não. Aqui a gente quer mostrar caminhos para eles. Eu acho que isso que é o mais importante, a gente conseguir mostrar o que tem no mundo lá fora, mostrar as oportunidades e os caminhos, dá opções para esses cidadãos que vão sendo formados, (Margarida – facilitador/a).

Paulo Freire é admirável, pois ele vê que não é só o professor que tem conhecimento, ele vai pelo caminho de que todos nós temos conhecimento e temos que compartilhar os nossos conhecimentos uns com os outros, que o professor não é aquele que sabe de tudo, que é o dono do saber.[...] Então, a gente passa essa informação no diálogo, eles compartilham aquilo que eles sabem e a gente completa com outras informações, [...], é um compartilhamento de saberes, na linguagem deles, dos idosos, (Orquídea, educador (a) social).

Com base nas repostas de Margarida e Orquídea, é possível considerar que os princípios da Educação Popular, tal como o pensamento de Paulo Freire se fazem presentes no decorrer das atividades que desenvolvem no SCFV.

Orquídea tem razão quando diz: “Paulo Freire é admirável, pois ele vê que não é só o professor que tem conhecimento”. Freire é um dos principais representantes da Educação Popular no Brasil, portanto, é impossível falar sobre a temática e não rememorar o seu legado, especialmente a partir da década de 1960, período que ele desenvolveu o método emancipador da alfabetização de adultos, o qual se posicionava contra a educação elitista e bancária, esta que via o aluno como passivo, ou seja, apenas como um receptor de conhecimento.

O pensamento de Paulo Freire e de sua “práxis libertadora, autêntica, revolucionária, de natureza humanizadoras, ética, estética, crítica e amorosa” continua presente no século XXI enfatizando repetidamente que o conhecimento se estabelece por meio de trocas de saberes e que a Educação precisa ser emancipadora (Cunha Júnior; Reis; Marques, 2021, p. 11).

Outrossim, além de ensinar as letras, os ensinamentos de Freire tencionam promover a conscientização e a liberdade contra a opressão promovida pelo capitalismo. Diante disso, a educação deve favorecer a transição das pessoas excluídas pela sociedade, da condição de

objeto a de sujeitos-históricos, tornando-as capazes de se expressarem e transformarem a realidade.

Outro aspecto relevante é o primeiro fragmento da fala de Margarida “Não vou dizer que a gente traz diretamente o que Paulo Freire prega para gente”, que nos conduz à reflexão de que nenhum modelo de educação é neutro, pelo contrário, possui caráter político, demanda posicionamentos e consciência acerca do que ensinar, para quem se ensinar e qual o principal objetivo em trabalhar determinadas temáticas.

O pensamento freireano é contestador da ordem vigente, é problematizador, causa incômodos ao sistema, este que impõe limites e exige submissão, transformando-se em barreiras políticas, ideológicas, econômicas e sociais que condicionam e impossibilitam a realização do trabalho daqueles que possuem autonomia relativa (Freire, 2017b).

No que tange à autonomia relativa, cumpre sublinhar que os (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores são profissionais assalariados, que prestam serviço às instituições, estas que também são espaços de disputas hegemônicas. Outrossim, esses profissionais se encontram em meio à reestruturação produtiva do capital e do trabalho, portanto, submetem-se às normas e às burocracias dos espaços em que trabalham, as quais interferem em sua conduta e orientação aos usuários do serviço, especialmente aqueles que vão à procura de alcançar os direitos sociais (Raichelis, 2018).

Nesse cenário, mesmo diante de uma autonomia relativa, os (as) Educadores (as) Sociais, ao atuarem no SCFV, tornam-se mediadores de informações e podem contribuir para que os direitos sociais sejam alcançados, à vista disso, reportamo-nos aos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores para saber se os diálogos realizados no SCFV viabilizam o acesso das pessoas idosas aos direitos sociais preconizados pela Constituição Federal de 1988, art. 6º como, por exemplo: a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança e a previdência social. Os participantes da pesquisa discorreram:

Sim, aqui a gente tá sempre informando a eles, orienta sobre a cesta básica, sobre como conseguir ter acesso a documentação, já chegou idoso aqui que não tinha nem documentos (Hortência – Facilitador/a).

Sim, aqui nós abrimos a visão deles sobre isso, sobre a saúde, assistência social, setor de obras, isso tudo é esclarecido. Eu “cutuco” eles para irem buscar os direitos deles (Iris – Educador (a) Social).

As narrativas de Hortência e Iris demonstraram compromisso com os usuários ao informá-los sobre os seus direitos além de estimulá-los a buscarem não apenas os serviços da Assistência social, mas, também, de outras Políticas Públicas, como explicita a fala de Iris. O

relato de Hortência sobre demandantes do SCFV sem acesso à documentação civil aponta para a existência de pessoas que vivem totalmente à margem dos seus direitos, tendo em conta que este é o primeiro passo para a pessoa existir para as políticas públicas e poder exercer a cidadania.

Na medida em que encaminham as pessoas para obtenção de documentação civil e evidenciam que os direitos sociais são universais, bem como que todas as pessoas podem acessá-los, Hortência e Iris contribuem com o processo de conscientização e se alinham aos princípios da Educação Popular. Logo, o SCFV torna-se potencializador da cidadania, porquanto não apenas informa acerca das legislações, mas, especialmente, acende nas pessoas o interesse por inclusão, contribuindo para a superação da desigualdade social e da violação de direitos.

Já a cidadania está correlacionada ao acesso aos direitos sociais, todavia, ela vai além dessa reivindicação, perpassa também pela participação dos cidadãos nos processos de decisão que ocorrem em diferentes esferas, a saber: política, social, econômica etc., que de algum modo interferem na vida de todas as pessoas.

A Constituição Federal de 1988 preconiza, no Art. 204, inciso II, “a participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle social das ações em todos os níveis”, isto significa que a participação da população é garantida nas esferas federal, estadual e municipal (Brasil, 1988). Em face do exposto, indagamos aos entrevistados se os diálogos desenvolvidos no SCFV impulsionam as pessoas idosas a participarem dos espaços de controle social.

Sim, sim. Não tanto quanto crianças e adolescentes, a participação dos idosos é um pouco menor nessa parte aí, mas, sempre tem convite e a gente leva (Margarida, Facilitador/a).

Primeiro, nós precisamos, criar um ambiente que seja propício e confortável para eles, você pensa pegar um grupo de idosos e colocar dentro de uma conferência de assistência social, eles não entendem a linguagem, não entendem nem a proposta deles estarem ali, até o nome que se dá aos eixos das discussões, são nomes científicos, eles não conseguem acessar nem isso. Os espaços podem até estar “fisicamente” preparados para eles, mas não são nem psicologicamente, nem emocionalmente, preparados para eles. Quem acaba indo para as conferências de assistência social, são as assistentes sociais, que muitas vezes ficam lá enfadadas. As pessoas, ainda, não aprenderam a criar espaços de debates que sejam de fato agradáveis e consiga seduzir seu próprio público. Se eu não consigo seduzir o público para o qual aquilo ali é feito, há necessidade de mudar a linguagem e todo o aparato (Bromélia, Facilitador/a).

A narrativa de Margarida desperta algumas reflexões, dentre as quais é possível destacar que o motivo das crianças e adolescentes terem maior interesse em participar das conferências, talvez esteja correlacionado ao fato da nossa democracia ter se instituído somente a partir de 1988, de modo que podemos considerá-la bastante jovem.

O direito à liberdade de expressão e à participação social ainda pode ser algo ineficaz, sobretudo, para as pessoas idosas que vivenciaram momentos de autoritarismo e silenciamento, estabelecido pela ditadura militar (1964–1985) que perdurou por 21 anos no Brasil. Em contrapartida, as crianças e adolescentes, desde o nascimento, vivem em um Estado Democrático de Direito, em que o poder emana do povo, nesta perspectiva, subentende-se que desde cedo aprendem a ser livres, expressarem-se e opinarem.

Diante do relato de Bromélia acerca da participação das pessoas idosas nas conferências: “eles não entendem a linguagem, não entendem nem a proposta deles estarem ali”, conduz ao entendimento que a ausência dos longevos nas Conferências pode estar relacionada não apenas à questão cultural, mas, também, à falha em sua dinâmica de funcionamento e organização que, por vezes, não se adequa aos demandantes do serviço, ou seja, ao grupo mais vulnerável, à população baixa renda e com pouca escolaridade, mas, que conhece muito bem as fragilidades das Políticas Públicas, haja vista, que são estas pessoas que mais sofrem quando os serviços públicos estão fragilizados.

As Conferências municipais, estaduais e em âmbito federal são importantes instrumentos de controle social, pois, ancoram-se no princípio de que a população possui liberdade para se manifestar e, conjuntamente, deliberar sobre as políticas públicas. Nestes espaços são discutidos eixos temáticos definidos pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Contudo, para que de fato seja um espaço democrático e político é imprescindível mergulhar na realidade das comunidades e estabelecer debates contextualizados com as vivências dos assistidos pelo serviço, considerando suas demandas e organização em sua inteireza.

Importa ressaltar, ainda, que os (as) Educadores (as) Sociais têm um papel importante no que concerne à orientação e à discussão com os demandantes do serviço acerca dos espaços de Controle Social, organização dos serviços, principais temáticas que versam sobre Política de Assistência Social, direitos sociais e, principalmente, sobre formação política. Indubitavelmente, os espaços socioeducativos do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) precisam fomentar a participação social na perspectiva da Educação Popular. Desta maneira, poderá contribuir para a leitura crítica da realidade, a organização coletiva, a sensibilização das pessoas para exercitarem a cidadania por intermédio das práticas democráticas.

Para além de ofertar seus serviços, as unidades socioassistenciais precisam oportunizar diálogos reflexivos, conectados aos princípios da Educação Popular e, por conseguinte, comprometidos com os interesses populares, de modo a auxiliarem os sujeitos subalternizados a se reconhecerem como cidadãos protagonistas e participativos que reconhecem seu lugar na sociedade e lutam por justiça social. Isso porque não se constrói espaços de controle social sem a presença dos usuários do serviço e esses têm “[...] de ter a capacidade de influir, de se contrapor, o que significa ter informações, ter opinião, na perspectiva da defesa de interesses coletivos” (Sposati; Lobo, 1992, p. 373).

A participação social está correlacionada, também, ao sentimento de pertencimento e coletividade que contribuem para a formação da identidade social. Com base neste pressuposto, indagamos aos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores se as atividades desenvolvidas no SCFV possibilitam o fortalecimento da cultura local, dos vínculos comunitários e do sentimento de pertença, os quais pontuaram:

Sim, muito. Eu gosto de trazer muito sobre cultura popular para eles, principalmente através da musicalidade e da dança. Também faço atividades para fortalecer os vínculos, acho muito importante (Girassol – Facilitador/a).

Sim, sim. Porque senão nosso trabalho seria em vão, porque o trabalho do serviço é para fortalecer todos estes vínculos, familiares, sociais, com outros grupos, nos bairros e na vida deles socialmente. Para trabalhar a cultura a gente procura conhecer cada um, porque aqui nós temos o público evangélico, católico, de todas as religiões. Então, a gente faz nossas programações de forma que não fere e de forma que eles participem, por exemplo, no mês de junho tem o baile, a gente explica para os que não dançam que eles podem participar para comer, conversar, socializar. Então, a gente respeita e passa a cultura de uma forma delicada para não ferir um ou outro que pensa diferente (Orquídea – Educador (a) Social).

As narrativas de Lírio e Orquídea evidenciam que, para buscar conhecer cada componente do grupo de pessoas idosas, são estabelecidos diálogos com os demandantes do serviço, essa relação dialógica favorece o reconhecimento e o respeito à singularidade e à particularidade, ou seja, as crenças, os valores e as experiências das pessoas idosas que frequentam o grupo, premissa indispensável para a realização de atividades socioculturais. Ademais, quando os (as) entrevistados (as) afirmam que trabalham com a dança, a musicalidade e as manifestações religiosas, significa que buscam preservar a identidade cultural, esta que se constitui por diferentes aspectos como, por exemplo, pertencimento, linguística, religiosa, dentre outras.

Cultura é tudo aquilo produzido pelo ser humano. Conforme Freire (2003, p. 75-76), “cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo

entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o seu mundo”. Ante o exposto, a Educação Popular legitima o saber popular, este que está atrelado à cultura do povo, além disso, considera que a junção entre os conhecimentos do senso comum com os científicos, tonam-se importantes para a luta política.

O SCFV para as pessoas idosas é um local de encontros com seus pares, que gera sentimento de pertencimento e favorece as relações de interação, autonomia e emancipação, bem como o compartilhamento de experiências que foram adquiridas no decorrer de suas vidas. O convívio em grupo torna-se potencializador da cultura e da criatividade, por ser um espaço de relações horizontalizadas e dialógicas, todas as pessoas são convidadas e estimuladas a apresentarem seus talentos, seja por meio de um cordel, da apresentação teatral, da capoeira, da pintura, da música, da dança ou até mesmo da contação de uma história, o que demonstra o respeito à cultura popular. Para mais, entre uma atividade e outra, ocorre a troca de saberes adquiridos em suas vivências, possibilitando que as pessoas ampliem sua visão de mundo e adquiram novos conhecimentos.

Freire (2017), ao formular as bases para uma educação libertadora, evidencia que educação não pode se reduzir ao ato de ensinar a ler e escrever as palavras, ela possui intencionalidade política, à vista disso, precisa ser formadora de consciências críticas e contribuir para que a voz do povo possa emergir mediante problematizações e das denúncias. Nesta perspectiva, perguntamos aos entrevistados se os diálogos realizados com o grupo de pessoas idosas possibilitam que eles façam leitura de mundo e compreendam o processo de exclusão social que afeta parte da sociedade.

Contribui sim, porque nós temos a questão da dança, do esporte, da diversão. Mas, a gente também passa para eles esta questão da exclusão, às vezes, através das palestras, conversas e até das dinâmicas, a gente passa esta questão de como a sociedade exclui eles, muitos detectam e já tão enxergando isso de uma maneira diferente, já começam questionar e falar que já foi excluído, abandonado e que hoje se sentem melhor no serviço (Lírio – Facilitador/a).

Na verdade, essa é uma leitura que eles já trazem de casa, eles trazem do posto de saúde, eles trazem do banco, eles trazem das filas que eles pegam para conseguir remédio, eles já vêm com essa coisa, só que a leitura de mundo que eles trazem é a leitura de um povo que não consegue acessar seus direitos, apesar dos direitos estarem sendo “esfregados na cara deles” o tempo todo, mas, muitas vezes não percebem. A gente tenta trabalhar todas as questões sociais e trabalhar a partir da demanda que eles trazem ou em cima do calendário social (Bromélia – Facilitador/a).

As falas de Lírio e de Bromélia nos chamam atenção para algumas reflexões, ambos (as) afirmam que os (as) participantes do grupo de pessoas idosas vivenciam diferentes

situações de exclusão e de negação de direitos que os colocam à margem da sociedade e, mesmo sendo de maneira explícita, alguns destes sujeitos, ao chegarem ao serviço, demonstram não possuírem a percepção do contexto a que estão expostos. A visão limitada acerca da realidade não possibilita vislumbrarem meios para romper com as amarras que as impedem de progredir e avistar a saída da condição de subalternidade, o que evidencia a necessidade da mediação realizada pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores.

No entanto, ao passo que ocorre o acolhimento no SCFV e são desenvolvidas atividades, trocas de experiências e diálogos, inicia-se o processo de ação-reflexão, assim, a realidade concreta dos sujeitos possibilita a realização da análise de conjuntura e, conseqüentemente, emerge a problematização. Outrossim, os questionamentos que se constroem de forma coletiva, contribuem com o desvelar da realidade e fazem com que as pessoas se reconheçam em uma mesma categoria, a da camada dos excluídos, que enfrentam as mesmas desigualdades sociais, políticas e econômicas, que se caracterizam por meio da pobreza, da ausência de educação, de alimentação, de saúde, de moradia etc.

Este cenário remete aos ensinamentos de Paulo Freire os quais anunciam que a leitura crítica do mundo mediada coletivamente suscita o desejo de militar contra a injustiça social e seguir em busca do inédito viável (Freire, 2017a). Dessa forma, a Educação Popular se volta para as pessoas vulneráveis, para a conquista de direitos que há séculos são negados à classe oprimida, auxiliando-as a deixarem a condição de oprimido, passando a ocupar o lugar de sujeito histórico transformador da realidade objetiva (Freire, 2017a).

Não há dúvida de que a Educação Popular é revolucionária, seus princípios tencionam a construção de saberes e preparação das camadas populares, impulsionando-as a deixarem a condição de expectadores para se engajarem ativamente na luta por liberdade, igualdade e inclusão, para isso, é preciso abandonar a condição de observador para assumir a postura de sujeito insubmisso, inadaptado que se contrapõem ao poder das classes dominantes.

A construção dos saberes ocorre pela junção dos conhecimentos que foram adquiridos pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores em suas formações e seu cotidiano escolar e/ou acadêmico com aqueles que emergem em função das vivências das pessoas que frequentam o SCFV. Este elo de saberes não pode se dissipar, pois é ele que conduz a reflexões críticas acerca da realidade e favorece a construção de novos saberes.

Ante o exposto, perguntamos aos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores o que eles (as) consideram importante para que ocorra o aprimoramento da sua *práxis*, os (as) quais responderam:

Eu acho que realmente é fortalecer os vínculos, sermos profissionais que buscam conhecimentos, para nós, para passarmos para nossos usuários. Eu acho que temos que ter essa busca como profissional e temos que ter humildade de dizer que precisa buscar e aprender algo enquanto profissional e não simplesmente “empinar o nariz” e não querer buscar saberes, pra isso é importante ter simplicidade (Iris – Educador (a) Social).

Eu acredito que a minha formação acadêmica, eu acho que ela vai me ajudar bastante no trabalho que desenvolvo com os idosos. Eu acho que cada um (educador social) deve ser formado na área que exerce, que desenvolve para ter maior rendimento, tendo conhecimento do que a gente tá fazendo é bem mais prazeroso e satisfatório, é bom saber que você tá fazendo da forma correta, eu acredito que tanto a formação acadêmica é tudo! Mas, precisamos de cursos e capacitações também (Açucena – Facilitador/a).

Eu acho que um curso voltado especificamente para esta prática com os idosos, coisa que a gente nunca teve, um curso específico para trabalhar com este público. É uma fase boa de lidar, mas traz muitos desafios (Margarida – Facilitador/a).

Destacamos aqui as falas de Iris, Açucena e Margarida, entretanto, constatamos que houve certa uniformidade nas respostas, todos os (as) entrevistados (as) reconheceram a complexidade do seu trabalho e a necessidade de mais formações, têm consciência da relevância que há em atrelar teoria à prática, demonstrando humildade ao admitirem que são seres inconclusos, além disso, reconhecem sua formação como insuficiente para atenderem as competências técnicas, políticas e operacionais.

Trabalhar com o público que está exposto constantemente a situações de vulnerabilidade, negação de direitos e exclusão social é tarefa do (a) Educador (a) Social, e ela demanda responsabilidade, compromisso ético-político e práticas pedagógicas que promovam reflexões significativas, especialmente, quando estão correlacionadas à Educação Popular Libertadora.

A metodologia dialógica que é utilizada pelos Educadores Sociais não é algo aleatório, simples de se realizar, pois, é preciso possuir bagagem de conhecimentos para escolher a temática, tornar a comunicação prazerosa, além disso, conduzi-la de maneira empática, crítica e problematizadora. Ademais, na educação libertadora, as palavras não saem sem sentido, não é apenas jogar conversa fora, possuem propósitos epistemológicos, por meio dos quais é possível destacar a construção e a transformação de consciências que levam os sujeitos a pensarem certo, fazerem certo e buscarem *Ser Mais*.

A fala de Açucena revela a importância de os Educadores Sociais terem o nível superior, bem como formação continuada, sobretudo, porque não é possível pronunciar o mundo sem conhecê-lo, sem perceber o processo de opressão presente na sociedade. Outrossim, só é

possível perceber a contradição presente entre opressor-oprimido por intermédio da *práxis*, ou seja, da ação-reflexão-ação, daí a necessidade dos trabalhadores que atuam na linha de frente dos grupos do SCFV terem momentos de formação teórico-práticos a fim de aprimorarem seus conhecimentos, tendo em vista que para realizar as atividades socioeducativas não basta ter compromisso com os usuários e querer fazer certo, é preciso ter base metodológica e rigorosidade. Freire (2017b, p. 98) salienta que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e o educador social é o mediador que instiga o educando a transformar a realidade, a partir dele mesmo”.

A fala de Margarida também reforça o interesse em participar de capacitações, especialmente para desenvolver as atividades socioeducativas com o grupo de pessoas idosas. Conforme a Educadora Social ora mencionada pontua, a velhice “é uma fase boa de lidar, mas traz muitos desafios”. Concordamos com ela, principalmente quando este público está imerso em adversidades como ausência de recursos econômicos, doenças físicas, psicológicas e outros fatores de ordem social, pessoal, cultural e educacional, os quais são provenientes de um processo de exclusão que os acompanham ao longo de sua vida. Para muitos Educadores Sociais e Facilitadores, que executam o trabalho com essa faixa etária, torna-se difícil encontrar a melhor metodologia para utilizar, visto que isso requer habilidades, estratégias, competências e saberes que não compõem os seus acervos de conhecimentos.

No início deste capítulo vimos que há fragilidades no que remete à formação inicial dos (as) Educadores (as) Sociais, sobretudo, porque não está previsto ensino superior para exercer a profissão e, embora a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (PNEP/SUAS), que foi instituída pela Resolução CNAS nº 4, de março de 2013, preconize formação permanente a todos os (as) trabalhadores (as) da Assistência Social, com ensino fundamental, médio e superior. Com a realização desta pesquisa identificamos desafios a serem superados no SCFV de Poções, dentre eles o de não haver apoio concreto da gestão no que concerne à oferta de cursos e de capacitações, como foi evidenciado pelos entrevistados.

Contudo, apesar dos desafios e fragilidades supramencionadas, não há dúvidas acerca da importância que há no trabalho realizado pelos (as) Educadores Sociais e Facilitadores no SCFV de Poções com o grupo de pessoas idosas, haja vista que as oficinas e os diálogos são potencializadores, favorecem o sentimento de pertença e auxiliam os usuários do serviço a encontrarem alternativas criativas para resolverem as dificuldades que se apresentam em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com as pessoas idosas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular.

Considerando o cunho qualitativo da pesquisa, fizemos uso das referências bibliográficas para agregar conhecimento teórico e científico ao trabalho. Ademais, para além da teoria, realizamos observações e entrevistas com os (as) Educadores Sociais e Facilitadores que trabalham com o grupo de pessoas idosas no SCFV. À medida que dialogávamos, fomos nos aproximando e ganhando confiança, desta maneira, as narrativas foram surgindo e conseguimos ser introduzidos em suas vivências, podendo conhecer as ações socioeducativas desenvolvidas por eles.

A temática aludida nesta pesquisa é bastante relevante, posto que ela poderá contribuir para identificar potencialidade e fragilidades que envolvem as ações desenvolvidas pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores que trabalham no SCFV, sobretudo, possibilitar reflexões acerca da aproximação com a Educação Popular. Além disso, a realização do estudo nos aproximou de outras realidades, ampliando nossos horizontes e despertando nosso interesse para realizar novas pesquisas.

Assim sendo, ao realizarmos a visita ao espaço físico, ele se mostrou adequado para o acolhimento dos usuários, além disso, os profissionais possuem experiência na área social o que facilita o desenvolvimento das atividades socioeducativas.

No que concerne às análises que realizamos, identificamos que as pessoas que frequentam os grupos do SCFV são marginalizadas e marcadas pelo processo de exclusão social, econômica e cultural; quando se trata de pessoas idosas, ainda, há outros agravantes como, por exemplo, limitações físicas, solidão, abandono etc. Contudo, constatamos que os Educadores Sociais e Facilitadores se atentam para estas questões ao manterem o compromisso ético-político com os usuários do grupo e buscarem propiciar-lhes momentos de formação que estimulam o protagonismo e visam a promover a proteção integral.

Diante das narrativas dos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores, notamos que o grupo de pessoas idosas se configura como um espaço de escuta, de compartilhamento de saberes, de fortalecimento dos vínculos comunitários que fomenta a organização territorial. Desta maneira, favorece o sentimento de coletividade dos sujeitos que estão à margem dos

direitos sociais, promovendo reflexões, troca de experiências, ou seja, o grupo é um espaço que possibilita a construção coletiva da consciência crítica e democrática.

As ações socioeducativas desenvolvidas ali (oficinas, palestras, atividades físicas e culturais) favorecem bons encontros, pertencimento e problematizações, pois, partem do interesse dos usuários, da coletividade e do princípio de que a Educação ocorre ao Longo da Vida. Deste modo, tais atividades partem das suas vivências, despertando maior interesse dos participantes em construir novos aprendizados.

Os levantamentos das temáticas trabalhadas no SCFV ocorrem mediante diálogos, estes que concedem às pessoas idosas oportunidade para ouvir e principalmente para se expressarem, pois, sabem que serão respeitadas e que as demais pessoas não as recriminarão, haja vista que pertencem ao mesmo território, ou seja, dos oprimidos e marginalizados.

Durante o processo de investigação, identificamos que as ações socioeducativas desenvolvidas pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores se compatibilizam com os princípios da Educação Popular freireana, tendo em vista que fomentam as potencialidades e a autonomia das pessoas idosas, respeitando seus conhecimentos, sua memória, cultura e vivência. Neste sentido, o serviço se torna um lugar dialógico, com trocas de saberes, que contribui com a emancipação, empoderamento e estímulo à leitura crítica da realidade que as pessoas vivenciam.

Além disso, os profissionais explicam como ingressar nos serviços prestados por outras políticas públicas como saúde, habitação, educação, bem como acessar a documentação civil, o que é de suma importância para que as pessoas de fato exerçam a cidadania ativa.

Por conseguinte, as ações socioeducativas promovem momentos de lazer e de diversão, além disso, contribuem para que os demandantes do serviço façam o processo de ação-reflexão que geram mudanças significativas em suas vidas, neste aspecto, mantêm-se conectadas com os interesses do coletivo e com os princípios da Educação Popular, estes que nutrem infindáveis compromissos com os direitos humanos, visam a desenvolver a consciência crítica dos sujeitos, tornando-os protagonistas de sua história, com potencial para transformação.

Outro ponto bastante relevante é a identificação de que os (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores estimulam a participação dos (as) usuários (as) nos espaços de controle social. Contudo, com base em suas narrativas, notamos algumas fragilidades, posto que é possível que alguns espaços como às Conferências, ainda, não estejam sendo organizadas para acolher o público vulnerável e com baixa escolaridade. Em contrapartida, percebemos a necessidade de os profissionais supracitados desenvolverem temáticas que aproximam o público, atendido pelo SCFV, de alguns conceitos que permeiam a Política de Assistência Social, a fim de

instrumentalizá-los para exercitarem a cidadania ativa. Porquanto, não basta pontuar que os espaços não contemplam o seu público, é basilar contribuir para que as pessoas se sintam pertencentes e potentes para estarem ali.

Outra questão aludida pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores indica que há falta de formação continuada para que os profissionais possam fundamentar e atrelar prática à teoria. Neste sentido, constatamos que eles aprendem com o cotidiano, aprendem fazendo e, apesar de participarem do planejamento das atividades, não possuem muita clareza do real sentido e importância disso para organização das ações desenvolvidas.

Compreendemos, ainda, que diante da complexidade de saberes que o trabalho do Educador Social requisita, a prerrogativa de que deverão ter no mínimo nível médio é incompatível para sua função. Contudo, não aprofundamos nesta pauta, haja vista que não é o foco do nosso trabalho, fica a sugestão para realização de pesquisas que abordem essa temática.

Portanto, ante o exposto, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos, pois além de apresentar a relevância das ações socioeducativas realizadas pelos (as) Educadores (as) Sociais e Facilitadores, também identificamos que elas se aproximam dos princípios da Educação Popular, especialmente, no que concerne aos processos emancipatórios que favorecem o empoderamento e a autonomia das pessoas idosas que frequentam o SCFV.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Salete. Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. **Cadernos PNE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, 2014. V. 02 (Versão *online*). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.
- AMADO, J. S. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.
- ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. *In: Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 10, p. 121-127.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da pedagogia-geral e do Brasil**. 3. ed, 2006.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro, 1996.
- BAHIA. **Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – Cedeter e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – Codeters. Diário Oficial [da] Bahia: seção 1, Salvador, ano 99, n. 21.605, p. 6-8, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550>. Acesso em: 03 abr. 2024.
- BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade** /Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. -Salvador: SEI, 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoestebaiano.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2024.
- BANDEIRA, G. A. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. **Revista Brasileira de Educação**, 2010. 15(44), 342-351.
- BARBOSA, J. A. **O trabalho socioeducativo no Sistema único de Assistência Social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais**. 2013. 176 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p 68-80, jan/jul, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BORGES, D. R. **Tornar-se educador e educadora social: a relação entre as experiências vividas e o cotidiano profissional em serviços de convivência e fortalecimento de vínculos no município de Caxias do Sul**. 2022. 120 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

BOSHIER, R. Edgar Faure after 25 Years: Down But Not out. *In: J. Holford, P. Jarvis; C. Griffin (Eds.), **Inter- national Perspectives on Lifelong Learning*** (p. 3-20). London: Kogan Page, 1998.

BOZZA, P. R. **As táticas juvenis: a pedagogia das experiências de lazer na educação não formal**. 2020. 287 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C.V. Cultura Popular e Educação Popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.61. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf> . Acesso em: 05 de mar. 2025.

BRANDÃO, C. R.; VASCONCELOS, V. O. de. Entre as origens e o agora: Memórias e Trajetos da Educação Popular. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n.2, p. 10-24, mai/ago, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492021000200010 Acesso em: 10 de nov de 2024.

BRASIL. Caderno de Orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS. Brasília/DF, CNAS, 2014a. Disponível em: [file:///C:/Users/55779/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-VIIHG8UV\)/Downloads/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf](file:///C:/Users/55779/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-VIIHG8UV)/Downloads/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf). Acesso em 04 de abril de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **CARTILHA OLHO VIVO – CONTROLE SOCIAL E CIDADANIA**. Brasília: 2012. Disponível em:

<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/controlesocial/arquivos/controlesocial2012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

BRASIL. **Lei 8.742/1993. Lei Orgânica da assistência social**. Brasília, 7 de dezembro de 1993, 172º da Independência e 105º da República, 1993. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm Acesso em: fev. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, ed. 118, seção 1, Brasília, DF, p. 7, 21 de jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.435/2011. Altera a Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, 6 de julho de 2011; 190º da Independência e 123º da República, 1993. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112435.htm Acesso em: fev. de 2025.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2017.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social. Perguntas Frequentes** - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília 2017a.

BRASIL. **Orientações Técnicas Centro de Referências de Assistência Social – CRAS**. Brasília: MDS, 2009a.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social. MDS/PNAS**, Brasília, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013, 57p. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf . Acesso em: 05 de fev. 2025

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso)**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 23 de abr. 2024.

BRASIL. **Protocolo de Gestão Integrada de Serviços Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema**. Brasília: MDS, 2009c.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Rural. **Territórios de Identidade**. 2017b. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 03 de abr. de 2024.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília – DF: 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções–Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**. v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>. Acesso em 25 de fev. de 2024.

CABRAL, G. D. **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para pessoas idosas: um estudo no município de Rebouças- PR**. 2018. 127 f. (mestrado em desenvolvimento comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR. Irati, 2018.

CALDART, R. S. Reforma agrária e educação. **Caros Amigos**. São Paulo, ano 15, n. 53, p. 26, 2011.

CANÁRIO, R. Adultos. Da escolarização à Educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35, p. 85-100, 2001.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CARVALHO, M. do C. B. de; AZEVEDO, M. J. Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. *In.*: **Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas**. Maria do Carmo Brant de Carvalho. (coord). São Paulo: Cenpec, 2005. p. 25-34

CASTRO, L. B.; JÚNIOR, A. S. C. Caminhos que se inter cruzam entre a educação do campo e a educação de jovens e adultos: Marcas da educação popular. Ideação. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**. v. 22, nº 01, 2020.

CAZELLI, S.; COSTA, A. F.; MAHOMED, C. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, Escola E formação. **InterAção**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COLIN, D. R. A; PEREIRA, J. M. F. Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferência de Renda: Alguns Apontamentos Sobre a Experiência Brasileira. *In*: José Ferreira da Crus. [et al] (org). **Coletânea de Artigos Comemorativos do 20 Anos da Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. 2013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: https://www.prattein.com.br/home/images/stories/PDFs/Tipificacao_AS.pdf. Acesso em 04 de abril de 2024.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1998.

CORREA, B. **Processos de subjetivação em grupos no SCFV**: sentidos atribuídos por idoso/as e jovens a este espaço coletivo. 2021. 77 f. Dissertação (mestrado em psicologia), Florianópolis, 2021.

COSTA, D. M. H. **A função pedagógica da equipe de referência dos Cras**: práticas que colaboram para a organização e reorganização da cultura na contemporaneidade. 2018. 127 f. Dissertação (mestrado em serviço social, trabalho e questão social), Fortaleza, 2018.

COSTA, R. de C. F. da. **Artesania**: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade. 2019. 195 f. Dissertação (mestrado em educação), Joinville, 2019.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; REIS, S. M. A. de O.; MARQUES, T. G. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.4, n.7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/12771/8644> . Acesso em: 08 de jan. 2025

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DENZIN, N. K; LINCOLN. Y. S. **Introduction**: The Discipline and Practice of Qualitative Research in Denzin, N. K & Lincoln. Y. S. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th Ed. pp. 1 - 20). London: Sage Publications Ltd. saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2011.

DI PIERRO, M. C. Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. *In*: CATELLI JR. R. (Org.). **Formação e práticas da educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DIAS, L. S. **Processos de planejamento didático em educação social: significados e estratégias.** 2020. 134 f. Dissertação (mestrado em educação), João Pessoa, 2020.

DIAS, S., J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

FALEIROS, V. de P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 84. p. 21-36, 2005.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser.** Lisboa: Portugal, 1972.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro, ed. Graal, 1983.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. *In:* MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, L. S. A. **A escrita da alma nas narrativas dos adolescentes do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos- SCFV do bairro curral novo Jequié-Bahia.** 2022. 107 f. Dissertação (mestrado em relações étnicas e contemporaneidade), Jequié, 2022.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 29 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Fórum De Participação Popular Nas Administrações Municipais.** Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 64 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação.** 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006a.

FRIGOTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª Edição. São Paulo, Cortez. 2003.

GADOTTI, M. **A questão da Educação Formal e Não-Formal**. Instituto International Des Droits De L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2024.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. EJA em debate, Florianópolis, ano 2, n 2. Julho. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf> . Acesso em: 05 de nov. 2024

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e Práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 21 out. 2023.

GADOTTI, M. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. (Educação Cidadã, Cadernos de Formação, 6). Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e Publicação. **Logeion filosofia da informação**. v6, n1., 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/RENATA/Downloads/suprev,+T04-4835-14851-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/RENATA/Downloads/suprev,+T04-4835-14851-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em: 03 de nov. 2024

GANDIN, D. **Planejamento como pratica educativa**. 8º ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, J. M. L. de; CARREIRO COELHO, N.P. **Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular**. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962.

GOHN, M. da G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006b.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. *In*: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006a, São Paulo. **Anais**. São Paulo [s. n.], 2006a. p. 1-10.

GOMES, L.M; OGLIARI, M. Educação ao longo da vida: um breve diálogo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, Educação e Cidadania**: Tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. *In*: ROSENDAHL, Zeny.; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p. 169-190.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. *In*: CFESS. **Atribuições privativas do (a) assistente social em questão**. Brasília, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Censo 2008**: População Brasileira envelhece em ritmo acelerado. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13577-asi-ibge-populacao-brasileira-envelhece-em-ritmo-acelerado>. Acesso em 03 abr. de 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Censo 2022**: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos#:~:text=Considerando%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20idosos,de%20%20a%2014%20anos>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pocoas/panorama>. Acesso em: 15 mar. de 2023.

INSTITUTO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL — IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007. 312 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAURENTINO, V. M. S. **O Olhar do Gestor Escolar sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2013. 131 f. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas. 25 mar. 2013.

LÊNIN. W. **Cahiers philosophiques**. Paris, Sociales, 1965.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, M. P. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, V. (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-26.

LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Saberes de Professores críticos-reflexivos no curso de pedagogia**. Campo Grande - MS, n. 26, p. 215-232, jul./dez. 2008.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/planejamento_e_avaliacao_luckesi.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Alas 2003.

MÉZAROS, I. **Educação para Além do Capital**. 2ª edição, Boitempo, SP 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIRA, L. N. de. **As educações na política de assistência social: um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos**. 2020. 198 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

MONTEIRO, J. O. **Serviço Social e Educação Popular: Contribuições para o debate sobre sua atualidade**. 2018. 161 f. Dissertação (mestrado em serviço social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NELSON, T. D. Ageism. Handbook of prejudice. Universidade do Estado da Califórnia: Stanislaus, 2009.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, B. C. de; DIAS, C. S. Educação não formal: instrumento de libertação e transformação? **Revista Científica da FHO|UNIARARAS**, v. 5, n.2, 2017. Disponível em: <http://www.uniararas.br/revistacientifica>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v, 26, n. 1, abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2005. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — ONU. **Assembleia mundial sobre envelhecimento: resolução 39/125**. Viena, 1982.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília, 1982.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, S. B.; DEL MASSO, M. C. S. Envelhecimento humano: leitura e memória. In: BRUNS, M, A, T. DEL-MASSO, M, C, S (Orgs.). **Envelhecimento Humano: diferentes perspectivas**. Rio de Janeiro: Alínea, 2007. p. 53-70.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. – 4ª ed. –, São Paulo: Loyola, 1987.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1. Tradução de Marcos A. G. Domingues, 1995.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PAULO, F. S. Experiências da AEPPA na formação do Educador Social: O lugar da Educação Popular Freiriana. **Revista Educação em Foco**, ano 27, n 53. 2024. Disponível: em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/8148/5627> . Acesso em: 28 de dez. 2024.

PAVIANI, J. Apresentação: Crítica da ação pedagógica imediatista. *In*: DALBOSCO, C. A. (org.). **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significado**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 1-9.

PESCADOR, V. **Propostas pedagógicas na educação não escolar: interlocuções para além da escola**. 2022. 152 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

PETRY, E. L. da S. **Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre**. 2017. 132 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2017.

PINTO, M. da G. L. C. **Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação tenária: agora, antes, depois**. Porto: FLUP, 2008. (Cadernos de apoio pedagógico da FLUP).

PONTUAL, P. Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social. *In* P. G. S. Nacif, L. M. Gomes & R.G. Rocha (Orgs.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 70-75). Brasília: MEC - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. *In*: RAICHELIS R. et al (orgs.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

REGO, N. R. P. **Educação Popular e decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala**. Ponta Grossa, PR: Monstro dos Mares, 2020.

REIS, S. M. A. de O. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 238- 258. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443/6130> . Acesso em: 26 de dez. 2024.

ROCHA, M. A. M. Envelhecimento saudável, através de intervenção psicopedagógica, com enfoque neuropsicológico. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 20, n. 20, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1415-6954. Acesso em: 23 abr. 2024

RODRIGUES, L. de S.; SOARES, G. A. Velho, Idoso e Terceira Idade na Sociedade Contemporânea. **Revista Ágora**, Espírito Santo, n. 4. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1901/1413>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

ROMANS, M. Formação continuada dos profissionais em educação social. *In: Romans, Mercè; Petrus, Antoni; Trilla, Jaume. Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.115-206.

RUBINI, L. R. **As práticas do educador social na Política Pública da Assistência Social: Tensionamentos sobre um campo em dispersão**. 2015. 125 f. Dissertação (mestrado em psicologia social e institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RÚDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÀNCHEZ i PÉREZ, J. **La política i l'administració del territori**. Institut D'Estudis Catalans, Primer Congrés Català de Geografia, II ponències. Barcelona (1991).

SANDY JÚNIOR, P. A.; BORIM, F. S. A.; NERI, A. L. **Solidão e sua associação com indicadores sociodemográficos e de saúde em adultos e idosos brasileiros: ELSI-Brasil**. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2023.v39n7/e00213222/#> . Acesso em: 22 de dez. 2023.

SANTANA, Jaíne Abreu; SANTANA, Mário Rubem Costa Valorização do solo e conversão de terra rural em urbana na produção da cidade de Poções/BA. **Anais XV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**. Universidade Federal de Tocantins. Palmas, 2023.

SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. Evolução do nível de compreensão do jogo Quoridor: uma comparação entre idosas e adolescentes. **Revista Brasileira de gerontologia**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/TTNWPVgN8Jf9DHyg4VnCjtt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In: SANTOS, Milton [et al]. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

SAQUET, M. A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana: o desenvolvimento econômico da Colônia Silveira Martins (RS)**. Porto Alegre: Edições EST, 2003.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In: BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; NETO, José Leite dos Santos (Orgs). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores associados, 2008.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editora. Tradução de Ângela Melin, 1979.

SCHUTZ, A. Sobre múltiplas realidades. Tradução Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, nº 52, p. 13-47, 2019. Disponível em:

http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SchutzArt_RBSEv18n52abril2019.pdf. Acesso em: 20 23 de julho de 2023.

SCOPEL, E. M. **Processos educativos para a emancipação e a cidadania de pessoas idosas**: olhares sobre políticas públicas no município de Vacaria, Rio Grande do Sul. 2021. 216 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHAKESPEARE, W. **A tempestade**. 2000. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ON5eEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=pjTBgyfC2_&sig=jII--Nvs82xgiX0IaVQmDpTvofA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 de jun. 2024.

SHOUERI, J. R.; RAMOS, L. R.; PAPALÉO NETO, M. Crescimento populacional: aspectos demográficos e sociais. *In*: CARVALHO FILHO, E. T.; PAPALÉO NETO, M. **Geriatrics**: fundamentos, clínica e terapêutica. São Paulo: Atheneu, 2000. p.9-29.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, E. P. S.; MELLO, J. C. Devoção ao Divino Espírito Santo em Poções – Bahia: religião, memória e representação social. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**. 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/703> . Acesso em: 04 de nov. 2024

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo - SP, n.28, v.1, p.169-195, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>. Acesso em: 10 de nov. 2024.

SILVA, G. G. M. da. **Paulo Freire e a política de assistência social**: diálogo necessário para o trabalho no CRAS. 2020. 162 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2020.

SILVA, G. R. B. **Formação e atuação dos instrutores de Atenção ao Idoso (UAI) e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Uberaba/MG**: um estudo a partir de narrativas. 2022. 119 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

SILVA, L. A. da. **A formação dos/das profissionais da educação social**: possibilidades da educação libertadora. 2022. 144 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SILVA, E. P. S. **A Festa do Divino Espírito Santo em Poções - Bahia**: Aspectos Religiosos, Profanos e Memorialistas. V Congresso Internacional de História, 2011. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/180.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

SOUSA, N. F. da S.; LIMA, M. G. L.; BARROS, M. B.de A. **Desigualdades Sociais em indicadores de envelhecimento ativo**: estudo de base populacional. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26supl3/5069-5080/> . Acesso em: 26 de dez. 2024.

SOUZA, C. G. de. **Limites e possibilidades dos processos pedagógicos contribuir para o protagonismo cidadão no contexto dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS dos Campos Gerais**. 2016. 309 f. Tese (doutorado em ciências sociais aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, R. M. de. **O trabalho educativo do (a) pedagogo (a) na assistência social em Melgaço/PA**. 2022. 132 f. Dissertação (mestrado em educação e cultura) – Universidade Federal do Pará, Breves, 2022.

SOUZA, Rosana Malato. **O Trabalho Educativo do(a)s Pedagogo(a)s na Assistência Social em Melgaço/PA**. Programa Pos-Graduação em Educação e Cultura - CUNTINS. PGEDC. Universidade Federal do Pará. Orientador: Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, 2022.

SPOSATI, A. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, v. 16, n. 1, p 05-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/18423/14620>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

SPOSATI, A; LOBO, E. Controle Social e Políticas de Saúde. *In: Caderno de Saúde Pública* – RJ - 1992

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In: Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil*, Brasília: MDS, 2009.

UNESCO. **Confitea VI**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WANDERBROOKE, A. C.; MORÉ, C. Significados de violência familiar para idosos no contexto da atenção primária. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 28(4), 435-442, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000400010>. Acesso em: 02 de nov. 2024

YASSUDA, M. S.; SILVA, H., S. da. Participação em programas para a terceira idade: impacto sobre a cognição, humor e satisfação com a vida. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 27 (2), 207-214, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HphbDX8GSnBHpgyVm7D9tyG/#>. Acesso em 24 abr. 2024.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
ORIENTADOR: PROFº. DR. ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR
MESTRANDA: RENATA NUNES DUARTE DIAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistador:			
Entrevistado:			
Local da entrevista:		Data: ___/___/___	

1- Dados do Entrevistado

Nome Completo:		Idade:	Sexo: Fem () Masc ()
Estado civil:	Mora próximo ao local de trabalho: Sim () Não ()	Possui filhos:	Religião:
Escolaridade:		Tempo de Serviço na Profissão:	Carga horária semanal:
Vínculo de trabalho () Efetivo () Processo Seletivo Simplificado () Contrato		Você possui outro emprego? () Sim () Não	

2- Dados da Entrevista

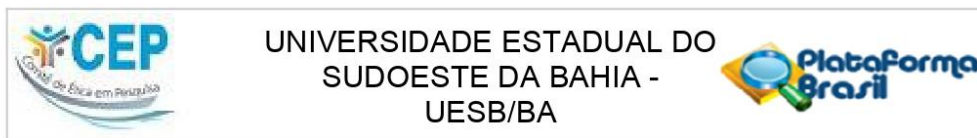
Local da entrevista:	Data: ___/___/___	Duração:
Tema: Educação Popular e Educação com Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: Um Estudo Sobre Práticas Educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).		

3- Perguntas:

1- O que você entende por Educação?
2- Antes de exercer a função de educador (a) social, você já tinha conhecimento do trabalho que é realizado por este profissional?
3- Você sabe quais as atribuições de um educador social?
4- O que você entende por Educação Popular?
5- Você conhece a filosofia do Educador Paulo Freire?
6- Você já participou de cursos de formação de educador (a) social?

7- Qual a importância dos princípios da Educação freireana para as atividades realizadas no grupo de adultos realizado no SCFV?
8- Para você, o que significa atividade educativa?
9- Quem são os usuários (as) que você atende no SCFV?
10- Quais as principais vulnerabilidades vivenciadas pelas pessoas adultas que fazem parte do grupo realizado no SCFV que você atua?
11- As ações realizadas são planejadas? Como o Planejamento é realizado?
12- Você tem ciência do seu papel enquanto educador social e das atividades que precisa desenvolver no SCFV?
13- Quais saberes você considera indispensáveis para realização do seu trabalho? Como eles são construídos nos encontros do SCFV?
14- As atividades realizadas com os adultos no SCFV possibilitam que eles façam a leitura de mundo e compreendam a exclusão social e as mazelas que assolam parte da sociedade? Justifique sua resposta
15- Você acredita que as práticas educativas realizadas com o grupo de pessoas adultas do SCFV consideram as especificidades da vida adulta?
16- Quais os principais temas trabalhados com o grupo de pessoas adultas no SCFV?
17- Os diálogos realizados com o grupo de pessoas adultas do SCFV possibilitam o fortalecimento da cultura local, dos vínculos comunitários, bem como, o sentimento de pertença e coletividade? De que maneira isso ocorre?
18- Você acredita que os diálogos realizados com o grupo de pessoas adultas do SCFV viabilizam o acesso destes usuários aos direitos sociais preconizados pela Constituição Federal art. 6º: saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados?
19- Você considera que as atividades realizadas com o grupo de pessoas adultas do SCFV estão relacionadas à vida cotidiana dos mesmos? Justifique sua resposta.
20- Os saberes dos (as) adultos (as) que compõem o grupo do SCFV são considerados relevantes no decorrer das atividades? De que maneira ocorre essa valorização?
21- No decorrer das atividades desenvolvidas com o grupo de pessoas adultas do SCFV há estímulo para que os mesmos participem dos diversos espaços de controle social, evidenciando seu papel enquanto cidadão de direitos e deveres? Justifique sua resposta.
22- O SCFV promove oficinas com os (as) adultos (as) que participam do grupo? Qual o propósito em realizar estas oficinas?
23- O que você considera importante para que ocorra o aprimoramento da práxis dos Educadores Sociais?

ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Popular e Educação com Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: Um Estudo Sobre Práticas Educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Pesquisador: RENATA NUNES DUARTE DIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74651223.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

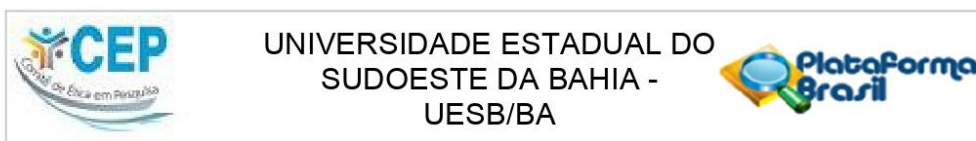
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.424.628

Apresentação do Projeto:

“O presente projeto de pesquisa possui como temática: “Educação Popular e Educação com Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: Um Estudo Sobre Práticas Educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). [...] Neste sentido, com base no entendimento de que a Educação Popular e a Educação Social coadunam do mesmo projeto que é a emancipação dos sujeitos e a transformação social da realidade social, surgiu o questionamento que motivou a realização deste estudo: “As práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com os adultos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular?”. [...] o estudo fará uso da abordagem e das interpretações da pesquisa qualitativa, porquanto estuda as relações humanas em seu ambiente natural, ou seja, interpreta o fenômeno a partir do seu meio social, de modo que o estudo vai se configurando por intermédio das percepções dos participantes que integram a pesquisa. [...] O lócus deste estudo será o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social no município de Poções, município localizado no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. [...]”.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.424.628

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com os adultos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular.

Objetivo Secundário:

Evidenciar características da Educação Formal, Educação Informal e Educação Não-Formal, bem como, os princípios da Educação Popular;

Descrever as ações práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais no grupo de adultos do SCFV;

Analisar as contribuições da Educação Popular para a potencialização de processos emancipatórios dos adultos referenciados ao CRAS que participam SCFV;

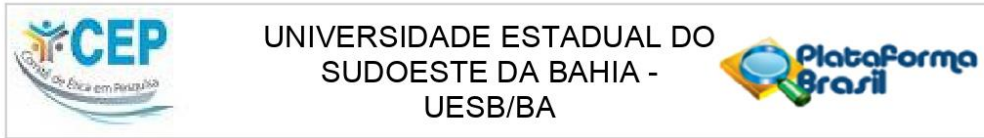
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos conforme descrito no TCLE: Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nosso estudo, os possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes da sua participação restringem-se aos morais, em função da exposição de dados pessoais ao pesquisador, que tomará todo o cuidado para que tais informações não sejam de domínio público, devendo, durante e após análise, arquivá-las por, no mínimo, cinco anos em local apropriado e, posteriormente, destruídos. Ressalta-se que em todas as fases da pesquisa será mantido absoluto sigilo no que concerne aos seus dados pessoais.

Para minimizar os riscos: Na busca de tornar o risco mínimo e evitar desconfortos buscaremos garantir a liberdade de não responder as perguntas que venha ser embaraçosas para participante que promova constrangimento, e assim, nos comprometemos com a segurança a confiabilidade, a privacidade, a proteção de imagem e o cuidado de assegurar ou não utilização das informações sem que haja o consentimento da participante, bem como na condição de pesquisadora responsável para desenvolver um estudo dentro em uma perspectiva ética. As entrevistas ocorrerão no local de trabalho do Educador Social, em um ambiente reservado com portas fechadas de maneira a garantir o total sigilo nas perguntas e respostas realizadas. Será utilizado gravador, contudo, todos os dados serão armazenados na nuvem, garantindo que os mesmos não sejam acessados por outras pessoas.

Benefícios de acordo com a folha de Informações: Os benefícios resultantes do desenvolvimento

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.424.628

deste estudo são: contribuir para acrescentar novos dados e interpretações aos estudos já realizados referentes ao tema, assim como para a formulação de políticas que proporcionem melhores condições de trabalho e de formação continuada aos Educadores Sociais e demais profissionais da categoria na assistência social do município de Poções;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de mestrado na área de Ciências Sociais Aplicadas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia campus de Vitória da Conquista–BA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207594.pdf 28/09/2023 11:22:26
 compromisso.pdf 28/09/2023 11:16:49
 assinatura.pdf 27/09/2023 14:12:06
 TCLE_CEP_02.pdf 27/09/2023 14:10:48
 PROJETO_PB.docx 14/09/2023 21:24:42
 folhaderosto.pdf 13/09/2023 21:56:13
 CRONOGRAMA.docx 04/09/2023 17:31:14

Recomendações:

Ver CONCLUSÕES

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A documentação anexada na Plataforma Brasil pela pesquisadora Renata Nunes Duarte Dias atende às Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Assim, a relatoria atesta que o protocolo de pesquisa apresentado não possui pendências éticas e encontra-se apto à sua execução.

Este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final a pesquisadora deve estar atenta às seguintes orientações:

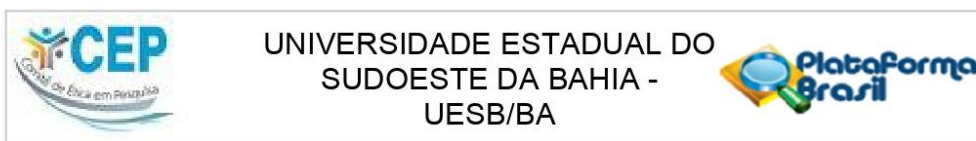
1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.424.628

instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma “EMENDA” para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 09/10/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2207594.pdf	28/09/2023 11:22:26		Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.pdf	28/09/2023 11:16:49	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito
Declaração de concordância	assinatura.pdf	27/09/2023 14:12:06	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_02.pdf	27/09/2023 14:10:48	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PB.docx	14/09/2023 21:24:42	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/09/2023 21:56:13	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	04/09/2023 17:31:14	RENATA NUNES DUARTE DIAS	Aceito

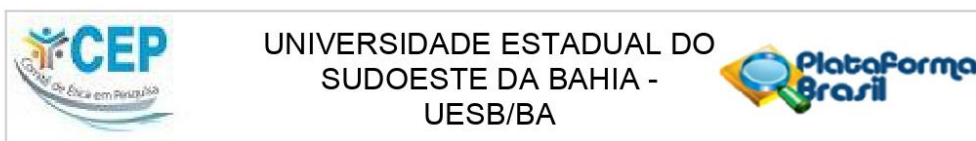
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.424.628

JEQUIE, 12 de Outubro de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *RENATA NUNES DUARTE DIAS*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Educação Pópular e Educação com Jovens e Adultos em Espaços Não-Escolares: Um Estudo Sobre Práticas Educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O presente estudo justifica-se pela necessidade de analisar se os princípios da Educação Popular estão presentes nas práticas educativas realizadas pelos educadores sociais com o grupo de adultos do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, referenciados ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) no município de Poções, de maneira que contribui para que ocorra o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Nesse sentido buscamos analisar se as práticas educativas desenvolvidas pelos Educadores Sociais com os adultos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciado ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Poções, estão correlacionadas aos princípios da Educação Popular.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá as questões elaborada para entrevistas semiestruturada 23 perguntas que buscam contribuir para compreensão do problema estudado e para produção de conhecimento científico acerca de como os princípios da Educação Popular tem sido desenvolvidos nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Faremos a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas (previamente agendadas) com 08 Educadores Sociais que trabalham no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos localizado no

CRAS de Poções. O lócus das entrevistas será o próprio local de trabalho dos participantes.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

40 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em nosso estudo, os possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes da sua participação restringem-se aos morais, em função da exposição de dados pessoais ao pesquisador, que tomará todo o cuidado para que tais informações não sejam de domínio público, devendo, durante e após análise, arquivá-las por, no mínimo, cinco anos em local apropriado e, posteriormente, destruídos. Ressalta-se que em todas as fases da pesquisa será mantido absoluto sigilo no que concerne aos seus dados pessoais.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Na busca de tornar o risco mínimo e evitar desconfortos buscaremos garantir a liberdade de não responder as perguntas que venha ser embaraçosas para participante que promova constrangimento, e assim, nos comprometemos com a segurança a confiabilidade, a privacidade, a proteção de imagem e o cuidado de assegurar ou não utilização das informações sem que haja o consentimento da participante, bem como na condição de pesquisadora responsável para desenvolver um estudo dentro em uma perspectiva ética. As entrevistas ocorrerão no local de trabalho do Educador Social, em um ambiente reservado com portas fechadas de maneira a garantir o total sigilo nas perguntas e respostas realizadas. Será utilizado gravador, contudo, todos os dados serão armazenados na nuvem, garantindo que os mesmos não sejam acessados por outras pessoas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os benefícios resultantes do desenvolvimento deste estudo são: contribuir para acrescentar novos dados e interpretações aos estudos já realizados referentes ao tema.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Para além de compreender a temática o estudo desta temática poderá contribuir com a formulação de políticas que proporcionem melhores condições de trabalho e de formação continuada aos Educadores Sociais e demais profissionais da categoria na assistência social do município de Poções;

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Renata Nunes Duarte Dias

Endereço: Estrada do Bem Querer Km - 04.

Fone: (77) 3424-8600 / E-mail: renatinhaduarte11@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

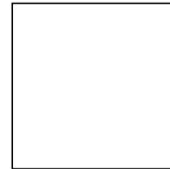
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Assinatura do(a) pesquisador