

Teoria da Subjetividade e Educação Social: o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais

Subjectivity Theory and Social Education: the heuristic value of Subjectivity Theory for the social educators formation

Juliana dos Santos Rocha¹

Virgínia Dornelles Baum²

Marlene Rozek³

RESUMO

Este texto refere-se à reflexão teórica sobre o valor heurístico da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, a partir da perspectiva da Psicologia Cultural-histórica, para a formação de educadoras(es) sociais. Esta é, pois, uma ocupação que ainda está em processo de profissionalização no Brasil e sobre a qual as pesquisas têm se ampliado paulatinamente. Contudo, trata-se de um fazer pedagógico consideravelmente distinto do educativo escolar e sobre o qual ainda é necessário percorrer um caminho bastante longo no que se refere a geração de inteligibilidade. Deste modo, o referencial teórico refere-se fundamentalmente à Teoria da Subjetividade, de González Rey e colaboradores. Dita teoria permite uma reflexão importante sobre a criação de espaços dialógicos para a formação em serviço desses profissionais, os quais possibilitam o engajamento de

ABSTRACT

This text refers to the theoretical reflection about the heuristic value of Subjectivity Theory, developed by González Rey, from the Cultural-Historical Psychology perspective, for the social educators professional qualification. This is an occupation which is still in the process of professionalization in Brazil and on which researches has been expanding gradually. However, it is a pedagogical practice that is considerably different from school education and about what it is still necessary to go a long way in generating of intelligibility. In this way, the theoretical reference refers fundamentally to the Subjectivity Theory, of González Rey and collaborators. This theory allows an important reflection about the origination of dialogic spaces for the in-service training of these professionals, which enable the engagement of educators to find creative solutions to face the adversities found in daily work and to discover

¹ Bacharel em Psicopedagogia. Mestre e doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br.

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: virginia.baum@acad.pucrs.br.

³ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marlene.rozek@pucrs.br.

educadoras(es) com vistas a encontrar soluções criativas para enfrentar as adversidades encontradas no cotidiano de trabalho e para descobrir caminhos subjetivos alternativos, promovendo o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Educação Social. Formação. Educadoras(es) Sociais.

alternative subjective paths, promoting the subjective development of those involved.

Keywords: Subjectivity Theory. Social Education. Formation. Social Educators.

Introdução

A formação de educadoras(es) sociais no Brasil é um tema emergente, assim como a própria Educação Social. Cabe salientar, que trata-se de uma ocupação em vias de se tornar uma profissão, tendo em vista que dois projetos de lei estão em trâmite no legislativo, um desde o ano de 2009 e o outro desde 2015. O segundo foi aprovado em caráter conclusivo na câmara de deputados no ano de 2019, seguindo para aprovação no senado nacional. Contudo, ainda é possível encontrar uma série de distintas nomenclaturas para essa ocupação; nos Encontros Estaduais de Educação Social, realizados no Rio Grande do Sul e organizado pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), a partir da ficha de inscrição dos participantes, foi possível identificar algumas destas nomenclaturas, a saber: orientador social, mãe e pai social (para Acolhimento Institucional), monitor, oficinairo, agente socioeducador, educador sociocomunitário, recreacionista, entre outras.

Assim como a discussão da nomenclatura ainda é inicial, a discussão sobre a formação desse profissional também é bastante embrionária. Há os que pensam que a formação desse profissional deve se dar no âmbito do ensino superior, dentre esses também há distinção: há os que defendem formação específica de graduação – sendo que há apenas um curso de graduação específico para Educadores Sociais no país até o momento –, e há os que defendem a formação em cursos variados de áreas afins, e

pós-graduação específica; ainda, há os que defendem que a formação desse profissional seja no curso de Pedagogia, feitas as devidas modificações no currículo existente a fim de contemplar tal especificidade. Existem outros que defendem que a ocupação deve ser profissionalizada com exigência de ensino médio, como é atualmente, com formação em cursos livres e de saberes específicos, de acordo com o que trabalha a educadora ou o educador – capoeira, culinária, Hip Hop, etc., quando necessário.

Pensando acerca de todos esses impasses e disputas, que fazem parte também da constituição da identidade desses profissionais, entende-se que é necessário gerar inteligibilidade sobre a área, a atuação e a formação de educadoras(es) sociais. Nesse sentido, o presente texto pretende reflexionar sobre o valor heurísticos da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais. Tais estudos surgem no âmbito do mestrado em Educação, com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e tem continuidade – atualmente – em um doutorado em Educação, junto a educadoras(es) sociais.

Assim, o presente texto está organizado em dois tópicos: uma primeira parte situa o leitor em relação à Educação Social no Brasil, fazendo uma breve conceituação do campo, e também busca explicitar um pouco sobre o fazer e formação do educador social no Brasil, denominada “Educação Social e educadoras(es) sociais no Brasil”; e uma segunda, composta pelas reflexões sobre “O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais”, assim denominado.

I Educação Social e educadoras(es) sociais no Brasil

A Educação Social no Brasil vem se organizando de diferentes formas e com diferentes nomenclaturas, dentre as mais comuns “educação não formal” e

“educação não escolar”. A tradicional Pedagogia Social, na Europa, também tem relação direta com o conceito de Educação Social, ainda que no país se tratem de terminologias e um campo em disputa, principalmente quando entra em cena a Educação Popular, uma tradição bastante forte no Brasil e América Latina, e outras áreas do conhecimento que também se dedicam ao social. No Brasil, pode-se referir que as bases teóricas da Educação Social são bastante diversas, mas, o campo científico tem compreendido que a Pedagogia Social e a Educação popular são pressupostos importantes para orientar ação de educadoras(es) sociais (RIBAS MACHADO, 2014).

Cabe ressaltar, então, que entende-se a Educação Social como um campo de práticas educativas que não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo). De modo geral, trabalha com públicos que sofrem violação de direitos, que vivem situações de risco social, que tem dificuldade de acesso a bens e serviços básicos, tais como: saúde, educação escolar, saneamento básico, cultura, dentre outros. Em grande medida, a Educação Social se compromete a atuar para diminuir os efeitos drásticos das desigualdades e exclusões impostas pela organização social, tendo em vista desenvolver, juntamente com as pessoas, alternativas para melhorar a vida de indivíduos, famílias, comunidades ou grupos (DEL POZO SERRANO, 2017).

De modo geral, esses serviços vem se organizando no Brasil, nos últimos 14 anos (desde a implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS⁴), majoritariamente pela via da política pública de Assistência Social, a qual cria uma série de serviços para atender crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação prioritária de violação de direitos. Dentre os diferentes serviços ofertados à população, encontram-se os especificamente de assistência e

⁴ BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS. Brasília, 2005.

os de cunho educativo, sendo que os de cunho educativo são os que preveem a atuação de profissionais com caráter pedagógico (educadoras(es) sociais), campo esse que temos nomeado de Educação Social. A exemplo, pode-se citar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – ofertado a crianças, adolescentes e idosos, prioritariamente – que funciona no contra turno escolar como um espaço de proteção e acesso à arte, cultura, convivência, entre outros; o Serviço Especializado em Abordagem de Social, que identifica, aborda e acompanha pessoas ou famílias que encontram-se em risco social pessoas ou social em espaços públicos, como pessoas em situação de rua, trabalho infantil e mendicância, buscando promover o restabelecimento de vínculos familiares e possibilitar o acesso aos serviços ofertados pelas diferentes redes: saúde, educação, segurança; e o Acolhimento Institucional, que acolhe, provisória ou permanentemente, crianças e adolescentes em medida protetiva por violação de direitos ou por impossibilidade de cuidado e proteção por parte da família (BRASIL, 2009).

Há, ainda, projetos e serviços que se articulam com as políticas de cultura, educação ou segurança, que visam ampliar acesso à arte e cultura, criar espaços de convivência, profissionalizar às juventudes, etc., podendo, inclusive, ocorrer dentro de escolas, mas não se trata de educação escolar. Algumas destas iniciativas, como o projeto “Mais Cultura nas Escolas”, não tem caráter de programa e vem sendo extintos nos últimos anos pela falta de investimento público. Por outro lado, uma iniciativa que se ampliou significativamente, e ainda vem recebendo investimentos, são os Centros da Juventude, do Programa de Oportunidades e Direitos, que faz parte da política de Segurança Pública, baseado nos princípios de cidadania, convivência e formação.

Nesse sentido, faz-se referência a Morales (2016) que ressalta que o “sobrenome” social, aplicado à Pedagogia ou à Educação, serve para reivindicar uma parte da Educação que tem sido historicamente esquecida. Trata-se, portanto, de uma intencionalidade política necessária para que a Educação possa se ocupar do social, pensando nos processos educativos e pedagógicos que ocorrem

fora de um currículo preestabelecido e fora do processo de escolarização, mas que não deixam de ser importantes às Ciências da Educação.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2006, define a Educação Social como uma “proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social” (INEP, 2006, p. 64).

Petrus (1997, p. 29) ressalta que “la educación social es una actividad pedagógica inmersa en el interdisciplinar ámbito del trabajo social”, âmbito do qual participam uma grande variedade de profissionais, tais como psicólogos, juristas, médicos, dentre outros, complementa Caride (2005). Esse último autor considera que é justamente o caráter pedagógico que proporciona à Educação Social a possibilidade de um fazer comprometido com a transformação da realidade social.

Nesse sentido, destaca-se que há uma variedade de atribuições de educadoras(es) sociais, que varia de acordo com o serviço no qual atua o trabalhador. No Acolhimento Institucional, por exemplo, educadoras(es) sociais acompanham toda a rotina de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência ou idosos; assim, o cuidado é uma categoria importante para essa atuação em específico. De acordo com Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 273), nesse contexto o educador “é responsável pela saúde, alimentação, higiene, apoio escolar, pelo acompanhamento em programas externos, tais como escola, atividades culturais e esportivas, além de propiciar brincadeiras que favoreçam a interação educador-criança”.

Já em um serviço que atende no contra turno escolar, como por exemplo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o caráter pedagógico da ação é muito mais explícito, pois é a partir da intencionalidade pedagógica que o profissional irá perseguir os objetivos propostos pela política pública, primando por oportunizar às crianças um espaço de convívio e fortalecimento dos vínculos

familiares e comunitárias, acesso à cultura e arte, ampliar conhecimento de mundo, etc.

No Serviço de Abordagem Social, o educador social, ou educador social de rua, realiza abordagem de pessoas em situação de rua, trabalho infantil, mendicância, etc., tendo em vista contribuir para a garantia de direitos dessas pessoas, acesso às diferentes redes e serviços públicos e reinserção familiar, através de uma escuta atenta, acompanhamento e orientação (BRAVIN, 2014).

Na Socioeducação, parte da Educação Social na qual pessoas em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas, muitas vezes ainda predomina um fazer que precisa superar a visão de “agente de segurança”, para pensar o papel educativo e o caráter pedagógico das ações de educadoras(es) sociais junto a esse público em específico (COSTA; ALAPANIAN, 2013). Sendo assim, as propostas educativas dentro dessa política devem superar a perspectiva punitiva, oportunizando ao indivíduo um espaço de fala, de reflexão sobre seus processos de vida e sobre o ato infracional cometido, acompanhamento no período de responsabilização, acesso à outras políticas públicas, ressocialização, construção de projetos de vida que estejam de acordo com a realidade, desenvolver pensamento crítico e autoconhecimento, (re)conhecimento histórico, dentre outros.

Para Craidy (2015, p. 74), “o que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir”. É, pois, a partir do diálogo com seus educandos que o educador social vai (co)construindo, com eles, suas práticas cotidianas. Ensinar e aprender são papéis desempenhados por todos os participantes desse processo e não se referem a conteúdos escolares, mas a tudo que diz respeito à vida, às comunidades, às histórias, aos sonhos, à garantia de direitos dos atendidos (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

Assim, de modo geral, as atribuições de educadoras(es) sociais se referem a: construir um espaço dialógico no qual os educandos possam desenvolver autonomia para realizar suas próprias escolhas de vida (UCAR, 2016);

acompanhar indivíduos e famílias tendo em vista a construção de vínculos (BRASIL, 2009); promover atividades co-participativas com os usuários dos serviços, com as famílias e as comunidades (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003); favorecer o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário para a melhoria das condições de vida das pessoas, através de metodologias e técnicas pedagógicas, sociais e psicológicas (PÉREZ SERRANO, 2015); mediar e fomentar os processos de aprendizagem, considerando as histórias de vida, os saberes das comunidades e as potencialidades das pessoas (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

Essa complexidade de fazeres aponta também para a complexidade e importância da formação desse profissional, uma formação que possibilite um posicionamento histórico e crítico diante das situações de risco e vulnerabilidade social que se apresentam cotidianamente, assim como, que possibilite a criação de recursos metodológicos para a ação-reflexão no campo de atuação.

No que se refere à formação de educadores sociais cabe ressaltar uma vez mais que tais iniciativas ainda são embrionárias no Brasil. A maior oferta é de cursos livres de curta duração, em média de 100 a 200 horas, trabalhando temáticas mais amplas ou mais específicas dependendo dos objetivos de cada um. No que tange a formação de nível superior, o primeiro curso no Brasil surge no ano de 2018, sendo um tecnólogo de educador social, com duração de 2 anos; neste ano de 2019, mais uma instituição oferece o curso, com duração de 2 anos e meio, os dois na modalidade EAD.

A formação institucional, ou continuada, oportunizada no espaço de trabalho, também é uma demanda pouco ofertada e não regulada pelo Estado, portanto, cada instituição organiza esse tipo de estudos ou formação de acordo com seus objetivos e possibilidades. Nessa modalidade também os municípios devem organizar-se para disponibilizar formação, mas como, em grande parte, quem executa a política são instituições da organização civil, essa oferta varia muito.

De modo geral, o nível de formação de educadoras(es) sociais varia muito, uma variação bastante relacionada com a remuneração do trabalho. De acordo

com as informações fornecidas por educadoras(es) sociais que se inscreveram no Encontro Estadual de Educação Social do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2016, 2017 e 2018, os profissionais com menor formação e remuneração eram aqueles que atuavam no Acolhimento Institucional, já os mais bem remunerados e com maior nível de formação eram aqueles que atuavam na Abordagem Social⁵. De qualquer forma, como a formação de nível superior específica é bastante recente e não é uma exigência legal, muitos educadores sociais com esse nível de ensino advém de diferentes cursos, tais como, pedagogia, ciências sociais, história, teatro, dança, etc.

Contudo, é importante que essa discussão seja pautada, que essas(es) educadoras(es) sejam reconhecidas(os), que suas práticas sejam investigadas e que se lhes possibilite qualificação. Para tanto, é necessário pensar a Educação de forma ampliada, ou melhor, de forma não reducionista, entendendo-a para além dos processos de escolarização, compreendendo que os processos de ensino e de aprendizagem se dão em diferentes espaços sociais e não são, necessariamente, institucionalizados. Na Educação Social, a Educação precisa ser entendida como uma forma de permitir que os indivíduos construam conhecimento de maneira ativa, autônoma e crítica. Tais conhecimentos não se restringem aos conteúdos organizados no processo de escolarização, mas abrangem os diferentes aspectos da vida das(os) educandas(os) sociais, além de considerarem as questões emocionais, psicológicas, éticas, culturais, sociais, cognitivas, históricas, entre outras que subjazem os processos de aprender e ensinar.

⁵ Maiores informações sobre esses dados serão em breve publicados no artigo intitulado “Educadoras(es) Sociais e Educação Social no Rio Grande do Sul”, artigo no prelo, no periódico “Convergencias - revista de educación”, da Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina.

II O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais

A formação docente no Brasil vem tradicionalmente pensando o fazer educativo que acontece dentro das escolas, ou seja, pensa prioritariamente as práticas pedagógicas da Educação Escolar. Desse modo, ainda são bastante ínfimas as produções que refletem sobre a formação de educadoras(es) sociais (VANGRELINO, 2004; SOUZA, 2012; ROCHA; BAUM; ROZEK, 2017; SILVA, 2018). As produções na área da Educação Social são de variadas áreas e pensam sobre os mais diversos aspectos desse campo. As produções da área da psicologia, normalmente, não se centram na formação desses profissionais, mas sim, nos inúmeros fenômenos e atores que compõem o campo. Assim, como já salientado, é necessário gerar inteligibilidade sobre esse campo, principalmente sobre a formação desses profissionais que tem um fazer com caráter pedagógico, e, portanto, as produções realizadas na área da Educação têm potencial para contributos importantes.

Considera-se que o exercício de pensar a formação de educadoras(es) sociais deve contemplar um arcabouço multidisciplinar que dê conta da complexidade do campo. Todavia, enquanto não se consegue resolver equações, como: qual a melhor formação inicial para esse profissional? Como promover o acesso desses profissionais a formação no âmbito do ensino superior, caso a profissão seja assim legalizada? Como capacitar esses profissionais caso a profissionalização não tenha como prerrogativa o nível superior? É, pois, necessário pensar a formação de quem já está atuando, nesse caso, tem-se pensado que a formação nos espaços de trabalho, ou formação continuada, possa ser uma alternativa.

Desta forma, considera-se, a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade, que é preciso superar uma perspectiva mais tecnicista, que visa instrumentalizar as(os) educadoras(es) metodologicamente haja vista que a constituição profissional não é mero acúmulo de métodos ou conteúdos. Também,

rompendo com a visão de que a subjetividade é apenas uma dimensão intrapsíquica do humano, com a visão de que o indivíduo internaliza (subjetiva) o objetivo, a Teoria da Subjetividade tensiona a compreensão dos processos humanos, permitindo compreender que não se tratam de processos lineares e causais, mas sim configuracionais e dialéticos.

Desse modo, pensar a formação de um profissional, requer também considerar a produção de subjetividade social a respeito desse fazer, dos indivíduos que compõem o campo e do contexto social e histórico no qual está situado. Em um campo de disputas e muitas incertezas é importante construir com as(os) educadoras(es) um processo no qual sejam discutidos os objetivos do seu fazer, conceitos básicos contextualizados, visões de mundo, para que, paulatinamente, compreendam com nitidez qual o seu papel dentro da instituição, na sociedade, na ação com as(os) educandas(os) e suas famílias. Alcançar as(os) educadoras(es) em seus motivos e considerar sua subjetividade é prioridade nessa perspectiva de formação (OLIVEIRA, 2016).

Outro conceito importante para pensar a formação de educadoras(es) sociais é o de sujeito. Diferentemente de outras perspectivas teóricas, para a Teoria da Subjetividade “sujeito” tem valor de categoria, não está pessoalizado. Conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017) as categorias de sujeito e agente se referem à postura ativa dos indivíduos ou grupos sociais em algum momento historicamente situado. Tal posicionamento estaria além do controle consciente da pessoa, uma vez que não é possível prever suas consequências, sejam individuais, sejam sociais, mas implicaria tomada de decisões, posicionamentos perante alguma situação da vida, produção intelectual ou estabelecimento de compromissos, gerando, assim, novos sentidos e/ou configurações subjetivas, além de traçar o caminho do curso da ação do indivíduo ou grupos sociais ao longo da sua historicidade.

A categoria de agente refere-se à capacidade dos indivíduos ou dos grupos sociais “de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir processos de subjetivação ao vivê-la” (GONZÁLEZ REY; MITJÁS

MARTÍNEZ, 2017, p. 77), o que implicaria a sua participação em um determinado processo. Já a categoria de sujeito “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Ou seja, sua diferenciação está justamente na “produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73), gerando um sentimento de compromisso com suas decisões e ações que os fazem superar os determinismos possíveis.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) referem que a emergência do sujeito representa um momento em que o indivíduo, configurado subjetivamente, assume uma postura ativa “ante o estabelecido, assumindo decisões e caminhos que se tornam sociais [...], onde os atos individuais, de forma constante, se tornam sociais por processos que estão além da consequência ou da previsão imediata do ato individual” (p. 72), representando uma forma de modificação das configurações subjetivas dominantes. Trata-se da capacidade de abrir novas possibilidades de trajetórias de vida, alternativas ao que é posto, até então, como impensado, o que se relaciona diretamente com a possibilidade de desenvolvimento subjetivo. González Rey (2017) acrescenta que o sujeito emerge como uma forma de viver, gerando, de maneira ativa, novos sentidos subjetivos durante sua ação. Por sua vez, as decisões, opções e caminhos traçados a partir da emergência do sujeito tem o potencial de serem “fonte de sentidos subjetivos que salientam as configurações subjetivas da ação, levando a mudanças na sua organização” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 250, tradução nossa), implicando modificações não só na subjetividade individual quanto na social.

A partir desse pressuposto, entende-se que a formação de educadoras(es) sociais precisa abrir um espaço que favoreça, prioritariamente, a emergência do sujeito nessas pessoas. Uma vez que estando engajado com seus próprios processos, com suas práticas pedagógicas, ela(e) terá maior possibilidade de

criar caminhos subjetivos alternativos às suas próprias configurações e sentidos subjetivos hegemônicos ou mesmo em relação a produção de subjetividade social.

Uma questão significativa em relação à prática de educadoras(es) sociais no Brasil se refere justamente a subjetividade social produzida a respeito do público prioritário com o qual se trabalha. Rocha (2016), refere que as configurações subjetivas de adolescentes em situação de vulnerabilidade social em relação ao aprender tem, em grande medida, a participação de uma subjetividade social que considera que eles não tem potencial para tal, pois, relacionam o aprender diretamente à escolarização e quando, muitos deles, apresentam dificuldades nesse processo em específico, se considera que eles não podem aprender.

Outras questões da subjetividade social, como por exemplo o racismo, preconceito de classe social, questões significativas na subjetividade social dominante no país e que atingem boa parte da população que acessa a Educação Social, também precisam ser trabalhadas com profundidade na formação de profissionais que lidam cotidianamente com tal público, de modo a que possam produzir subjetividade, superando tais cristalizações.

A emergência do sujeito, contudo, não é uma questão simples. Nas obras mais atuais dos autores, como por exemplo, no livro “Subjetividade: teoria, epistemologia e método” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), e até mesmo nos últimos diálogos de González Rey com o grupo ou com seus orientandos, vinha se refletindo sobre a dificuldade que os indivíduos tem de efetivamente emergirem como sujeitos em diversos momentos da vida, salientando que mais no início de sua obra consideravam essa emergência mais comum, o que revela a necessidade de mais investigações que permitam o desenvolvimento teórico desse conceito. Por esse motivo acabam desenvolvendo o conceito de agente, entendendo que muitas vezes o indivíduo é agente, mas, ainda não é sujeito.

Trabalhar na perspectiva de desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais para que ocorra a emergência de agentes e sujeitos, é também, de alguma

forma, promover a reflexão junto a essas(es) profissionais sobre o lugar da(o) educanda(o) nos processos educativos sociais. A construção simbólica de um indivíduo passivo que aprende, muitas vezes também faz parte da subjetividade produzida por essas(es) profissionais, os quais viveram, em sua maioria, essa mesma subjetividade social dominante na escola. Pensar criticamente sobre tais questões requer mobilidade subjetiva, essa possibilidade de realizar novas produções subjetivas, ainda que não seja uma questão simples, por fazer parte de uma produção social profundamente arraigada em um país que se constitui imbricado com esses preconceitos, é uma necessidade.

Desse modo, infere-se que a formação dessas(es) profissionais se dá na relação dialética, no tensionamento, entre a subjetividade individual e a subjetividade social, algo que as pesquisas que trabalham com formação docente, nessa perspectiva, também sugestionam. Barrios Díaz (2017), refere que a relação entre a subjetividade social e individual pode ser compreendida a partir das crenças e dos valores expressos pelos docentes, os quais desenvolvem-se em consonância com a subjetividade social dos espaços aos quais pertencem e participam ao longo de suas vidas, especialmente a família e os espaços de atuação profissional.

Daí que pensar a formação de educadoras(es) sociais no âmbito laboral vai se mostrando cada vez mais indispensável, visto a multiplicidade de profissionais e áreas de atuação que operam nesses espaços, bem como as características do específicas público atendido. A criação de um espaço dialógico, que comporte esses diferentes profissionais dos serviços, poderá fomentar o desenvolvimento subjetivo e o engajamento efetivo de um maior número de trabalhadores, proporcionando um trabalho mais harmonioso e potente.

A ideia aqui exposta é de que nesses espaços dialógicos os profissionais possam envolver-se ativamente a fim de encontrarem soluções criativas para os desafios que enfrentam no seu cotidiano de trabalho. Trata-se de uma dinâmica formativa relacional e colaborativa; um espaço no qual todos se sintam seguros para repensar suas práticas de forma crítica e sem julgamentos, possam falar

abertamente e de maneira segura sobre suas crenças e preconceitos, além de repensar e redimensionar suas escolhas profissionais e de vida.

Nesse sentido, um grupo de educadoras(es) juntamente com sua gestão, ou equipe técnica, poderia organizar, na sua rotina, momentos para dialogar sobre situações cotidianas, vistas como desafios para suas práticas, discutir sobre como se constituem tais situações, que questões as subjazem, buscando, juntos, possibilidades de encaminhamentos, potencialidades e necessidades do espaço, de modo que todo o grupo se implique ativamente, superando, assim, situações comuns nos espaços educativos: 1) a queixa, 2) decisões restritas à ‘equipe técnica’ ou gestão.”. Trata-se de um processo que visa superar a dicotomia existente entre aquele que pensa e gerencia e aqueles que executam. Podendo-se dizer que um valor desta proposta é justamente provocar a vinculação subjetiva dos profissionais com o trabalho realizado. Acredita-se que é a partir do diálogo que se promove o estreitamento das relações entre os membros do grupo e que são pensados, discutidos e estruturados planos de ação mais consistentes e condizentes com a realidade em que se aplicam.

Por tal razão, faz-se necessário investir em um espaço que envolva os indivíduos como agentes ativos em diálogo, que favoreça e tenha como objetivo a emergência do sujeito, entendido como um espaço de produção subjetiva e não apenas discursivo. Trata-se, também, de um espaço configurado subjetivamente, pois pressupõe a participação de educadoras(es) que emergem como agentes ou sujeitos no diálogo. Sobre o processo de criação deste espaço, González Rey e Mitjans Martínez (2017) afirmam que ele é

constantemente partilhado e em movimento, em que as configurações subjetivas dos envolvidos nele se configuram numa dinâmica tal entre si, que as produções do espaço dialógico se organizam simultaneamente com as produções diferenciadas singulares dos sujeitos ou agentes que participam desse processo. Estas se tornam configurações subjetivas que reciprocamente se alimentam umas das outras a partir dos sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas configurações pelas relações dos sujeitos ou agentes no curso do diálogo em si, pois cria opções de

subjetivação que não aparecem explícitas no curso desse processo, mas em produções subjetivas entre os participantes dele, geradoras de novas produções subjetivas entre os participantes que, de forma inesperada, afetam seus posicionamentos, decisões e construções dentro do diálogo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNES, 2017, p. 87-88).

Em um espaço como esse, seria possível dialogar sobre situações concretas e também sobre concepções e crenças das(os) educadoras(es), relacionados às configurações subjetivas engendradas em ações propostas na atualidade para os encaminhamentos necessários. Um espaço de escuta e proposições, de comprometimento. É possível que a composição desse processo conte com indutores de diálogo, tal qual a pesquisa nessa perspectiva propõe, considerando que muitas vezes será necessário provocar diálogos mais profundos ou trazer a tona temas específicos, perseguindo aqueles indicadores de sentido expressos na fala, nas emoções e nos gestos daquelas(es) que participam do processo formativo. Pensa-se que será essa uma possibilidade de promover o desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais, pois, as(os) implicam ativamente na busca de alternativas para as adversidades que vivenciam cotidianamente, as(os) tirando do lugar de simples executores de tarefas, levando-os a pensar e posicionarem-se criticamente sobre os processos que vivem, fomentando o uso da criatividade e da autonomia, para, então, gerar novos caminhos subjetivos e de atuação.

Ainda, quando se trata da constituição da identidade de educadoras(es) sociais no Brasil é importante observar que a forma como os serviços são organizados atualmente, a falta de consensos sobre a ação de educadoras(es) sociais, a falta de valorização e reconhecimento da profissão (Dias, 2018) e o difícil reconhecimento da própria Educação Social, vão configurando subjetivamente o campo, fazendo parte de uma produção subjetiva social dominante. A subjetividade social da instituição aparece, muitas vezes, configurada na vida cotidiana de educandas(os) e educadoras(es) (OLIVEIRA; TACCA, 2016, p. 23), pois, a subjetividade individual é constituída historicamente em espaços sociais, sendo os espaços de trabalho significativos nessa constituição. Nesse cenário, entende-se que a emergência do sujeito

dessas(es) profissionais seria significativa para a produção de novas configurações subjetivas relacionadas a esse campo.

Levando em consideração que a subjetividade social e a individual constituem-se dialeticamente (GONZÁLEZ REY, 2003), ao possibilitar e provocar a produção de novas configurações subjetivas à respeito do papel do educador e da educadora social, salientando suas diferenças e sua importância em relação às outras profissões, acredita-se que é possível que essas(es) profissionais produzam, aos poucos, novos sentidos e configurações subjetivas que se expressam no engajamento com sua própria atuação e formação.

Sabe-se, contudo, que as configurações subjetivas da ação como educadoras(es) sociais, assim como os da docência, são complexas e estão atreladas à produção de sentidos subjetivos das mais variadas áreas da vida da pessoa, produzindo sentidos ao longo do curso da ação. Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez (2005, p 4) destaca que a “complexidade constitui um modo de compreender a realidade, no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”. Entende-se, assim, que, enquanto realizam sua prática pedagógica, educadoras(es) sociais vão evocando sentidos subjetivos das mais variadas origens, ao mesmo tempo que produzem novos sentidos e configurações subjetivas. Sendo assim, trabalhar com as situações concretas do cotidiano, problematizando as ações e reações, pensando sobre suas posturas e emoções produzidas, podem ser caminhos com potencial para o desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais.

Tratando-se, pois, de um complexo sistema simbólico-emocional, a subjetividade participa o tempo todo da tomada de decisão e do fazer profissional cotidiano, de educadoras(es) sociais e, portanto, a formação não deve ignorar tal aspecto. Trabalhar apenas na perspectiva de instrumentalizar o profissional é adotar uma abordagem muito superficial e simplista, caso se leve em conta que os desafios dessa atuação são profundos e foram constituídos historicamente ao longo de séculos, a partir de um acentuado processo de desigualdade e exclusão

no país. Adotada esta perspectiva teórica assume-se, também, a ação de educadoras(es) sociais enquanto fenômeno humano, subjetivo, histórico, social e culturalmente constituído (GALLERT, 2016).

Desta maneira, esse espaço de formação deve estar baseado na complexidade do humano, tanto de educadoras(es) como de educandas(os), implicando o profissional nesse percurso e considerando sua história pregressa e atual, haja vista que o indivíduo – educadora e educador social – é um ser cultural-historicamente situado. A formação, nessa perspectiva, é um fenômeno complexo, relacional e dialógico que se dá ao longo da vida, mas é produção no momento atual, no curso de suas ações, portanto, é também dinâmica. Ou seja, a formação nessa perspectiva não é apenas uma instrumentalização metodológica, mas um processo reflexivo constitutivo que acontece a partir do diálogo e das relações que se estabelecem nesse espaço formativo, problematizando acontecimentos do cotidiano desses profissionais, mobilizando e mobilizado também pelos processos subjetivos que constituem as pessoas e o espaço no qual atuam, portanto, demarcados pela recursividade e pela possibilidade dinâmica das configurações subjetivas.

Considerações finais

Certamente é um grande desafio pensar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais, desafio esse que ainda exigirá muito investimento em investigações que gerem inteligibilidade sobre a Educação Social, como um todo, e sobre a atuação dessas(es) profissionais. Dito isto, salienta-se, uma vez mais, que este texto se trata de um ensaio teórico que tem contribuído para a composição de vários estudos e uma pesquisa de doutoramento ainda em andamento.

Destaca-se, contudo, que uma importante contribuição dessa perspectiva teórica é levar a refletir acerca da possibilidade de criação de um espaço formativo-

dialógico, sob o formato de formação continuada, para tais profissionais, de modo que as situações concretas e as adversidades vividas no contexto de atuação dos mesmos sejam fomentadoras de dialogicidade. O uso de indutores de diálogo nesse processo, de metodologias que permitam a livre expressão das(os) educadoras(es), que permitam o fluxo de emoções, que visem superar as mecanizações do corpo e do pensamento, também podem ser potentes nesse contexto formativo.

Pautados na necessidade da criação de espaços educativos que primem pela possibilidade de co-construção com educandas(os), famílias e comunidades, nada mais natural que os espaços de Educação Social façam esse mesmo exercício com suas/seus trabalhadoras(es). É necessário acreditar na dialogicidade para ser um(a) educador(a) com práticas dialógicas; é necessário também viver essas relações horizontais com as(os) colegas de equipe ou coordenadoras(es) pedagógicas(os), para que seja mais fácil promover essa horizontalidade no trabalho pedagógico junto às(aos) educandas(os).

Nesse sentido, o desafio que se impõe também pelo valor heurístico da Teoria da Subjetividade nesse contexto é pensar sobre a subjetividade social da instituição e compreender como ela é significada e como apoia a constituição das subjetividades individuais, tanto de educadoras(es) como de educandas(os). Por fim, admite-se que quando a instituição funciona realmente pautada em uma gestão democrática, é possível que se construa esse espaço de formação continuada em conjunto a uma variedade de profissionais, não apenas educadoras(es) sociais, ampliando o potencial de criação de caminhos subjetivos alternativos à subjetividade social dominante.

Referências

AVOGLIA, H.R.C.; SILVA, A.M.; MATTOS, P.M. Educador social: imagem e relações com crianças em situação de Acolhimento Institucional. *Revista mal estar e subjetividade*, Fortaleza, vol 12, n 1-2, p 265-292, mar/jun 2012.

BARRIOS DÍAZ, D.A. *Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.

BRAVIN, R. A prática do educador social de rua com crianças e adolescentes em situação de rua. *Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.*, Vitória-ES, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

COSTA, R.P.; ALAPANIAN, S. O trabalho do educador social na socioeducação. In. VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESENVOLVIMENTO DA CRISE CAPITALISTA E A ATUALIZAÇÃO DAS LUTAS CONTRA A EXPLORAÇÃO, A DOMINAÇÃO E A HUMILHAÇÃO, 1, 2013. Cidade Universitária da UFMA. *Anais*. São Luiz do Maranhão: UFMA, 2013.

DIAS, S.P. *Educadores e Educadoras Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento*. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DEL POZO SERRANO, F.J. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Ensino & Pesquisa*, v. 15, nº 2, p. 97-116, jul. 2017.

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1644/pdf/5>

GALLERT, A.Z. *A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação*. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017. p. 230-267.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNZ MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MORALES, M. El educador social: entre la profesión y la contingencia. In: CAMORS, J. et al. *Pedagogia social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai*. Montevideu: Mastergraf SRL, 2016. p. 55-70.

OLIVEIRA, L.S. Constituição subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, L.S.; TACCA, M.C.V.R. Subjetividade, docência e ação formativa: o valor heurístico de uma nova base teórica. In: TACCA, M.C.V.R. (org). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola*. Campinas: Alínea, 2016.

PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

PETRUS, A. (Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

RIBAS MACHADO, E. R. *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROCHA, J. S. *O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, J.S.; BAUM, V.D.; ROZEK, M. O fazer e a formação do educador social: articulando as percepções e as necessidades do profissional. In:

INTERNATIONAL CONFERENCE OF RESEARCH IN EDUCATION, 1, (18-19). Porto. Anais... Porto: Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, Portugal, 2017.

ROCHA, J.S.; LEMOS, M.S.; ALVES, T.P. *Aprendizagem: como educadora e educador social, o que é fundamental saber sobre o tema?* In. MONTEIRO, S.A.S. Filosofia, política, educação, direito e sociedade. V. 6. Ponta Grossa/PR: Editora Atena, 2019. p. 295-306.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, S.C. *Trajetórias de formação e práticas de educadores sociais nos Centros Pop da grande Vitória/ES*. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, T.Y. *Processo de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

UCAR, X. *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC, 2016.

VANGRELINO, A.C.S. *Processo de Formação de Educadores Sociais na Área da Infância e Juventude*. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019