



Revista Educação em Questão

ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Brasil

Marcelo Saturnino da Silva; Verônica Pessoa da Silva; Germana Alves de Menezes  
O educador no espaço das políticas de assistência social: aportes teóricos-metodológicos e éticos  
Revista Educação em Questão, vol. 59, núm. 61, 2021, Julio-Septiembre, pp. 1-22  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25084>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563976197003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# O educador no espaço das políticas de assistência social: aportes teóricos-metodológicos e éticos

Marcelo Saturnino da Silva

Verônica Pessoa da Silva

Germana Alves de Menezes

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

## Resumo

O artigo tem como objetivo oferecer um conjunto de reflexões de ordem teórico-metodológica e ética, na perspectiva do desenvolvimento humano e social, que possam subsidiar a ação dos educadores sociais que atuam no campo das políticas públicas, especificamente, das políticas de Assistência Social, no âmbito da qual tal função tem sido assumida tanto por indivíduos egressos do ensino médio quanto por profissionais oriundos dos cursos de humanidades. Parte do pressuposto de que nem sempre os sujeitos que assumem a função de educadores sociais sentem-se preparados para uma atuação qualificada junto aos beneficiários das políticas de Assistência Social. Fundamenta-se nas reflexões de diversos pensadores, bem como nos pressupostos da teoria Sócio-Histórica. A intenção é oferecer aos educadores sociais, que atuam em contexto de vulnerabilidade e exclusão, uma reflexão sistemática que possa nortear suas práticas numa ótica da competência técnica, compromisso político e sensibilidade humana. Palavras-chave: Educadores sociais. Políticas públicas. Assistência social. Formação profissional.

1

## The educator in the space of Social Assistance policies: theoretical-methodological and ethical contributions

## Abstract

The article aims to offer a set of theoretical-methodological and ethical reflections, from the perspective of human and social development, which may subsidize the action of social educators who work in the field of public policies, specifically, social assistance Social Assistance policies, where this function has been take on both by high school graduates and professionals from humanities courses. It is based on the assumption that the individuals who take on the role of social educators do not always feel prepared for a qualified performance with the beneficiaries of Social Assistance policies. It is based on the reflections of several thinkers, as well as on the assumptions of Socio-Historical theory. The intention is to offer social educators who work in a context of vulnerability and exclusion, a systematic reflection that can guide their practices from the perspective of technical competence, political commitment, and human sensitivity. Keywords: Social educators. Public policies. Social assistance. Professional qualification.



## **El educador en el espacio de las políticas de Asistencia Social: aportes teórico-metodológicos y éticos**

---

### **Resumen**

El artículo tiene como objetivo ofrecer un conjunto de reflexiones teórico-metodológicas y éticas, desde la perspectiva del desarrollo humano y social, que puedan subsidiar la acción de los educadores sociales que actúan en el campo de las políticas públicas, específicamente, las políticas de Asistencia Social, en las que esta función ha sido asumida tanto por individuos egresados de la escuela secundaria como por profesionales de provenientes de cursos de humanidades. Parte de lo presupuesto de que no siempre los sujetos que asumen el rol de educadores sociales se sienten preparados para una actuación calificada con los beneficiarios de las políticas de Asistencia Social. Se basa en las reflexiones de varios pensadores, así como en los supuestos de la teoría sociohistórica. La intención es ofrecer a los educadores sociales, que trabajan en un contexto de vulnerabilidad y exclusión, una reflexión sistemática que pueda orientar sus prácticas desde la perspectiva de la competencia técnica, el compromiso político y la sensibilidad humana.

Palabras clave: Educadores sociales. Políticas públicas. Asistencia social. Formación profesional.

### **Introdução**

2

Em “Um discurso sobre a ciência”, Santos (2013) fala de um presente povoado por um passado que ainda não passou e, por outro lado, por um futuro que, embora no horizonte, ainda não chegou. Embora o autor português esteja se referindo ao território da Ciência, a observação poderia ser utilizada para uma reflexão sobre a realidade da política de Assistência Social no território brasileiro, em cujo presente pode-se vislumbrar as mesmas sombras de um passado que ainda não deixamos de viver e de um futuro que pensamos já vivermos, mas que, não obstante, teima em não chegar.

Com efeito, a trajetória percorrida pela política de Assistência Social ao longo da história do Brasil mostra um processo de substituição, ainda não inteiramente completado, de um modelo fundado em práticas de caridade, filantropia e favor (nosso passado que ainda resiste), para um outro modelo, fundado na ideia de proteção social e do papel institucional do Estado, tal como impresso na Constituição Federal de 1988 (o futuro que ainda não se concretizou, mas que se avizinha no atual contexto das políticas de Assistência Social).



A esse respeito, Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014) realçam que a inclusão da Assistência Social na Constituição de 1988 representou um avanço e a ruptura com a concepção de Assistência Social como ação assistencial e filantrópica de caráter pontual – que reforça a ideologia da culpa e da meritocracia –, direcionada à parcela da população brasileira carente e desvalida.

Rompendo com esse modelo assistencialista, caracterizado pela pontualidade e descontinuidade das ações e também pelo seu caráter paternalista e clientelista, a Constituição Federal de 1988 propõe a necessária articulação da Assistência Social à Saúde e Previdência Social, constituindo, dessa forma, o Sistema Brasileiro de Seguridade Social. Em 1993, a partir da Lei Orgânica de Assistência Social, a Assistência Social passou a ser reconhecida como uma política pública, direito de todos e dever do Estado, cujas ações passaram a ser sistematizadas na Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada em 2004, e no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, instituído no ano de 2005 (ALBERTO; FREIRE; LEITE; GOUVEIA, 2014).

Para Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014), o SUAS representa um modelo de gestão que favorece a operacionalização dos direitos assegurados na Constituição e nos mecanismos de proteção social. Por sua vez, Jaccoud, Bichir e Mesquita (2017) realçam que o SUAS não só estabeleceu as bases para a organização da política de Assistência Social, definindo, inclusive, as responsabilidades dos diferentes entes federativos, como também instituiu os três níveis de segurança: de renda, de convívio familiar e de acolhida. A primeira percebe os benefícios assistenciais, desvinculados das contribuições, a exemplo do Benefício de Prestação Continuada – BPC e do Programa Bolsa Família – PBF; e as demais (de convívio familiar e de acolhida) atendidas pelos serviços organizados em níveis de complexidades distintos.

No que tange aos serviços estruturados no âmbito do SUAS, cabe ressaltar que são três os níveis de complexidade presentes na política de Assistência Social: a baixa complexidade, cujo atendimento se dá através dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS; a média complexidade, denominada de Proteção Social Especial, realizadas pelos Centros de Referência Especializada da Assistência Social – CREAS, e a alta complexidade, atendida por toda uma rede pública e privada direcionada aos públicos e demandas específicos (JACCOUD; BICHIR; MESQUITA, 2017).



Os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS funcionam como porta de entrada para a política de Assistência Social, sendo responsáveis pela oferta de serviços às famílias, grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade social no território (ALBERTO; FREIRE; LEITE; GOUVEIA, 2014). Já os Centros de Referência Especializada de Assistência Social – CREAS são responsáveis pela proteção social especial de média complexidade atuando no atendimento aos indivíduos, famílias e grupos sociais marcados pela violação de seus direitos, mas cujo vínculo familiar e comunitário ainda não esteja rompido (DIAS, 2015).

O presente artigo tem como objetivo oferecer, aos educadores sociais que atuam no espaço das políticas de Assistência Social um conjunto de reflexões de ordem teórico-metodológica e ética, como subsídio à ação desses profissionais na perspectiva do desenvolvimento humano e social.

No âmbito da política de Assistência Social, a função de “educador social” tem sido assumida tanto por indivíduos egressos do ensino médio, tal como preconiza a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH/SUAS – 2006 (BRASIL, 2006), quanto por profissionais oriundos de cursos de humanidades. Só a título de exemplo, e tomando como referência o Estado da Paraíba, foram ofertadas 27 vagas para a função de educadores sociais no último edital para composição das equipes dos CREAS com a exigência de formação em curso superior na área humanística: Pedagogia; Psicologia; Serviço Social; Sociologia; Filosofia; Antropologia; Terapia Ocupacional e Letras.

Com base no exposto, consideramos como educadores sociais tanto os trabalhadores de nível médio quanto os profissionais de nível superior que assumem essa função nos diferentes níveis de complexidade do SUAS (CRAS, CREAS e outros).

Alguns pesquisadores (SOUZA; FREITAS; SANTOS, 2015) têm enfatizado a necessidade de formação e aperfeiçoamento dos educadores sociais, haja vista a carência de subsídios teóricos que sustentem e embasem sua prática, sobretudo do ponto de vista de perspectiva emancipatória.

Ao analisar a Resolução nº 09/2014 (BRASIL, 2014), nota-se que o núcleo de atuação do “educador social” envolve atividades socioeducativas voltadas para a garantia dos direitos, da proteção e do fortalecimento dos vínculos, da autonomia, da autoestima e da participação social.



Trata-se, assim, de uma prática educativa a serviço da transformação social e da construção de novas formas de subjetividade e sociabilidade marcadas pelo reconhecimento, por partes de indivíduos e grupos, do “direito a ter direitos” e do necessário engajamento e mobilização com vistas a modificações das perversas estruturas que impedem o pleno desenvolvimento humano nos diferentes territórios de vida e de trabalho.

O desempenho das atribuições estabelecidas para os “educadores sociais” supõe o conhecimento e o manejo de um conjunto de categorias teóricas que lhes possibilitem abordar o sofrimento humano na dimensão das subjetividades particulares e coletivas. Isso, sem perder de vista os nexos, nem sempre visíveis, entre o sofrimento e as estruturas sociopolíticas, econômicas e culturais que favorecem a sua emergência e reatualização em condições e contextos distintos. Dessa forma, diante do sofrimento em sua forma individual ou coletiva, seria possível perceber as suas raízes sociopolíticas como expressão da “questão social” cujos fundamentos encontram-se na desigualdade e exploração próprias das sociedades capitalistas.

Ao conhecimento teórico, há que se associar um posicionamento ético que possibilite a acolhida, a escuta ativa e ampliada, bem como a valorização dos indivíduos e coletividades buscando, por um lado, reconhecer as implicações subjetivas da pobreza, da marginalização e da exclusão social e, por outro lado, resgatar a potência de ação e a alegria política dos sujeitos e grupos sociais marcados por processos de exclusão e vulnerabilização social (BRASIL, 2011).

Por fim, em busca de uma atuação qualificada os “educadores sociais” deverão desenvolver competência técnica, isto é, a capacidade de manejar conhecimentos visando oferecer respostas eficazes aos desafios colocados pelo cotidiano de sua atuação em contextos de pobreza, precariedade e vulnerabilidade social. Para tanto, é também imprescindível o manejo de metodologias ativas e participativas que, ancoradas numa perspectiva teórica, possam orientar o fazer diário na consecução dos objetivos e metas estabelecidos.

São muitos, portanto, os desafios para uma atuação dos “educadores sociais” no âmbito da atual política de Assistência Social. O presente artigo apresenta reflexões que intencionam servir de diretrizes e orientações para a prática desses profissionais.



Metodologicamente, fizemos uso da “revisão narrativa”, entendida, em consonância com Cordeiro, Oliveira, Renteria e Guimarães (2007), como uma modalidade de pesquisa bibliográfica na qual a seleção do corpus é realizada de forma arbitrária, cabendo aos pesquisadores decidirem quais os artigos e autores são relevantes, haja vista a não existência de critérios sistemáticos para a busca e análise do material. Numa revisão narrativa, os conhecimentos estão sujeitos ao viés de seleção adotado – consciente ou inconscientemente – pelos autores. O presente texto expressa nossa filiação e posicionamento no campo ético-político ocupado por pesquisadores engajados na transformação do mundo e consequente emancipação dos sujeitos e grupos sociais subalternos.

O texto está estruturado em três eixos. O primeiro destina-se aos aportes teóricos e está subdividido em duas partes: a primeira trata dos conceitos de precariedade e vulnerabilidade social, sofrimento ético-político e proteção social; na segunda parte, buscamos explicitar as principais categorias da teoria Sócio-Histórica – sujeito, contexto e dialética indivíduo-sociedade, e contexto local-global. Teoricamente, esse eixo se ancora nas reflexões de Judith Butler, Vygotsky; Luria e Bakhtin.

6

No segundo eixo, oferecemos uma reflexão em torno de algumas diretrizes metodológicas com o foco na “potencialização da ação”, cujo pressuposto básico é a crença na agência humana e na capacidade de mobilização coletiva para fazer frente às situações que favorecem os processos de exclusão social. Retomaremos, nessa discussão, as reflexões de Paulo Freire, bem como a relevância da arte e do projeto de vida para o trabalho educativo com sujeitos em situações de vulnerabilidade.

Por fim, no terceiro eixo do artigo, fazemos alguns apontamentos em torno da ética que deve sustentar os posicionamentos pessoais e profissionais dos educadores sociais com base nos aportes teóricos formulados por Martin Buber e Carl Rogers.

A intenção, como já explicitada, é oferecer aos “educadores sociais” que atuam em contexto de vulnerabilidade e exclusão – como é o caso dos espaços das políticas de Assistência Social - uma reflexão sistemática que possa nortear suas práticas numa ótica da competência técnica, compromisso político e sensibilidade humana (MELO, 1998).



## Diretrizes Teóricas

Buscando delimitar o campo das políticas sociais, Pereira (2008) as considera uma “espécie” do gênero “políticas públicas”, realçando o seu caráter público, portanto, universal (no âmbito do Estado) e definindo-as como ação do Estado visando responder às demandas e necessidades sociais oriundas da sociedade. São políticas que têm como horizonte a concretização de direitos conquistados pela sociedade, mediante programas e serviços.

Na mesma direção, Simões (2012, p. 299) enfatiza que a Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8.742/1993 (LOAS), por ser expressão das políticas sociais, deve assegurar a assistência à população como um direito à cidadania, tendo sistematizando e institucionalizando como permanentes os serviços assistenciais às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social.

Tais situações de vulnerabilidade e risco afetam, de modo especial, alguns subgrupos sociais que passam a demandar uma atitude ativa por parte do Estado, no sentido de concretizar os direitos sociais fundados sob o prisma da equidade e da justiça social (PEREIRA, 2008).

Uma atuação eficaz e eficiente junto a tais sujeitos, e na ótica da emancipação social, demanda dos educadores sociais uma compreensão ampliada dos beneficiários das políticas sociais e do contexto de atuação, para a qual se faz necessária a apropriação de conceitos/categorias que abram portas”, forçando as janelas do próprio pensar e dessa forma permitindo a ampliação dos horizontes que tornam possível enxergar mais longe. Nesse sentido, apresentamos três categorias-chave que devem embasar o trabalho educativo no âmbito das políticas de Assistência Social por contribuírem para a apreensão do contexto de vida e de trabalho dos beneficiários dessas políticas: “vulnerabilidade” “precariedade” e “sofrimento ético-político”.

7

## A dimensão política da vulnerabilidade/precariedade humana

No livro *Vida precária*, Butler (2015) discute a vulnerabilidade como constitutiva da própria vida. A vida é, em si mesma, vulnerável. Trata-se de uma vulnerabilidade comum, já que partilhada com os demais seres humanos e, no limite, com os demais seres vivos. Nesse sentido, a vulnerabilidade aparece inicialmente como uma marca da própria condição humana, marca que não





pode ser superada e que se expressa no caráter mortal da vida e, portanto, na possibilidade de ser ferida, seja fisicamente, seja moralmente. Nas palavras de Butler (2015, p. 46): “[...] vidas são por definição precárias: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental; [...] não está, de modo algum, garantida. Em certo sentido, essa é a característica de todas as vidas”. E, mais adiante: “[...] viver é sempre viver uma vida que é vulnerável desde o início” (BUTLER, 2015, p. 52).

Embora pareça que os termos precariedade e vulnerabilidade sejam utilizados como sinônimos, o primeiro antecede ontologicamente o segundo. Assim, a vida, por ser precária, frágil, pobre; por vir ao mundo dispondo de poucos recursos, é que se torna, também, vulnerável, passível de ser ferida. É importante frisar que há, aqui, o reconhecimento de uma precariedade/vulnerabilidade última que envolve a vida em todas as suas formas. Condição, como se disse, que partilhamos com os demais seres humanos e com os demais seres vivos.

Do reconhecimento da precariedade e vulnerabilidade constitucional, resulta a construção de uma rede social com o intuito de garantir as condições e os cuidados essenciais e sem os quais a vida padece. É o que Butler (2015) chama de condições de vida: são condicionalidades históricas e socialmente criadas para sustentar a vida possibilitando-lhe sua expansão em níveis de qualidade cada vez mais complexos.

A rede social a qual Butler (2015) se refere pode ser entendida como o conjunto das objetivações humanas, fruto do trabalho de homens e mulheres em resposta à precariedade/vulnerabilidade primeira. Dentre essas objetivações, Butler (2015) realça a importância das entidades políticas, constituídas, inclusive, pelas instituições econômicas e sociais que visam atender às necessidades humanas, vindo em socorro da precariedade da existência e, nesse sentido, diminuindo o risco do ferimento e da morte, consequentemente, reduzindo a precariedade/vulnerabilidade sem nunca as sanar completamente, já que a constituição física do seres vivos e, nesse sentido, também dos seres humanos, faz deles seres fadados ao sofrimento e, no limite, à morte.

A utilização da noção de “rede social” em Butler (2015) tem ressonâncias com a noção de “rede de proteção” utilizada no campo da Assistência Social enquanto dispositivo para operacionalização das políticas públicas. Trata-se de marcar a necessidade de um trabalho articulado e intersetorial



visando garantir a proteção social e o atendimento integral aos beneficiários das políticas públicas sociais. Nesse sentido, a rede social pode ser pensada como um constructo social que tem a funcionalidade de amparar os indivíduos e grupos, protegendo-os de algumas formas de sofrimento, retardando e/ou minimizando o impacto dos sofrimentos inevitáveis que fazem parte da condição humana.

Mas se é possível reduzir a precariedade/vulnerabilidade da vida, mediante a criação de condições favoráveis ao seu desenvolvimento, também é possível ampliar níveis de precariedade e de vulnerabilidade relacionados ao não acesso àquelas condições sociais que favorecem, sustentam, protegem e garantem a vida. Trata-se da dimensão política da precariedade que extrapola a sua dimensão constitucional por se relacionar aos processos sociais que, em última instância, potencializam a precariedade/vulnerabilidade primeira.

Da distribuição desigual do conjunto das objetivações humanas, resulta, por um lado, que certas vidas (indivíduos, grupos, populações) estejam muito bem protegidas por terem acesso facilitado a tais objetivações; enquanto, outras vidas, “[...] no gozan de un apoyo tan inmediato [...] y no se calificarán incluso como vidas que ‘valgan la pena’” (BUTLER, 2009, p. 58). Para essas últimas, a dimensão constitucional da precariedade/vulnerabilidade é secundarizada diante de sua dimensão política. Nesse processo, a precariedade/vulnerabilidade surge como condição social e politicamente construída, sendo caracterizada pela deficiência na rede social e econômica de apoio e a consequente exposição diferenciada e desprotegida de indivíduos, grupos e populações às violações, doenças, pobreza, fome, violência etc. (BUTLER, 2015).

Em “Quadros de guerra”, Butler (2015, p. 15) parte da constatação da existência de sujeitos “[...] que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos [...]” e de “‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas”. A autora tem como referência os prisioneiros de guerras, mas também mulheres, gays, imigrantes, refugiados etc. Trata-se de um contingente cada vez maior de seres humanos relegados à condição de “redundantes”, “dejetos”, “supérfluos” e “lixos” – para parodiarmos Bauman (2005).

A vulnerabilidade se relaciona às situações de desproteção social próprias de contextos marcados pela pobreza, privação de renda e de acesso



aos serviços e bens coletivos que maximizam o desamparo humano e que, em última instância, têm sua gênese na desigualdade estrutural vigente no modo de produção capitalista, cujos fundamentos é a exploração e maximização do lucro em detrimento das pessoas.

No entanto, é importante ressaltar que as situações de desamparo e desproteção social, caracterizadas pela ausência/insuficiência de renda, bens e falta de acesso aos serviços, tende a afetar também os laços familiares e comunitários, marcando-os com o signo da precariedade e tornando certos indivíduos, grupos e populações mais vulneráveis à exploração sexual e do trabalho, bem como às situações de violência, discriminação, preconceito e – não raramente – ao extermínio físico.

## **Vulnerabilidade/precariade e a emergência do sofrimento ético-político**

Os processos de exclusão e vulnerabilidade social tendem a ser vivenciados, em nível individual, sob a forma de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001), entendido como aquele que tem sua gênese nas estruturas sociopolíticas e culturais que inferiorizam e subalternizam indivíduos e grupos sociais reduzindo-os à condição de apátridas. Tal sofrimento deve ser lido como expressão subjetiva das questões sociais retratando, assim, a humilhação e a dor dos que cotidianamente são inferiorizados e tratados como socialmente inúteis.

Heller (1979, apud SAWAIA, 2001) faz uma distinção entre dor e sofrimento, realçando que a primeira é constitutiva da condição humana e que tem sua fonte no indivíduo e nas afecções dos corpos, isto é, na capacidade de os sujeitos sentirem e serem afetados. O sofrimento é a dor que emerge, no indivíduo, como expressão das injustiças sociais e opressões que se materializam na fome, no preconceito, na discriminação, na humilhação etc.

Muitos dos indivíduos e grupos que procuram a Assistência Social têm suas existências marcadas pelo signo do sofrimento ético-político. Suas queixas, mesmo quando são expressas em nível individual ou familiar, remetem às condições de injustiças cujas origens devem ser buscadas no coletivo, isto é, nas estruturas perversas de uma organização social cuja produção de riqueza caminha vis-à-vis com a produção de pobreza/miséria para um contingente cada dia maior da população humana.



O pensamento dialético permite ir além do indivíduo e dos contextos locais, por apontar para a relação entre o individual e o social, o micro e o macro, permitindo o reconhecimento de que as subjetividades são forjadas histórica e socialmente; e de que o local é uma expressão pontual de forças, lógicas e processos regionais e globais que o atravessam e o configuram. Ao mesmo tempo, o pensar dialético não autoriza nenhum tipo de desresponsabilização do indivíduo e dos contextos locais, nenhum tipo de pensamento determinista que levaria a um cruzar de braços, numa postura própria dos que acreditam que “nada há a fazer”.

Assim, por um lado, há que se reconhecer a presença, nos contextos (locais) específicos, de forças econômicas, políticas e socioculturais que, originadas de centros decisórios (os macroespaços da política e do mercado), favorecem a estruturação desigual dos territórios, alguns deles marcados com o signo do desenvolvimento e do progresso e outros com o da pobreza, precariedade e vulnerabilidade. No entanto, a perspectiva dialética permite igualmente a compreensão de que mudanças no nível contextual (local) contribuem também para a alteração/mudança nas relações de forças dos contextos mais amplos. É a dialética local-global da qual nos fala Santos (1995) e que nos permite compreender que a mudança do mundo passa necessariamente pela mudança em nosso quintal.

Por outro lado, é importante abordar o sujeito e sua individualidade também de forma dialética, reconhecendo que a subjetividade é forjada intersubjetivamente e que os valores, emoções, sentimentos são vivenciados pelos sujeitos, mas têm sua gênese nos encontros intersubjetivos que são socialmente estruturados, como aponta o conceito de *habitus*, forjado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989).

A dialética indivíduo-sociedade, tal como abordada pela teoria Sócio-Histórica (Vygotsky, Luria, Bakhtin), cujos fundamentos são as reflexões de Marx, permite o resgate da dimensão ativa e histórica do ser social, pensado como aquele que, através do trabalho, age sobre a natureza transformando-a e transformando a si mesmo nesse processo. Como bem especifica Marx, os homens e mulheres fazem a história, embora em condições por eles e elas não escolhidas (MARX, 2011). No âmbito dessas reflexões, os seres humanos não são tratados/pensados como algo dado, feito de uma vez por todas, mas como sujeitos em processo de vir a ser, sujeitos que vão se constituído, se fazendo, ao mesmo tempo em que constroem e fazem a história.



Mais: ao falar de sujeitos humanos, a teoria Sócio-Histórica não tem como referentes sujeitos abstratos, detentores de uma pretensa humanidade. Ao contrário, trata-se de apreender os homens e as mulheres na concretude de suas existências e no âmbito da historicidade na qual se movimentam e na qual a humanização aparece como projeto, cuja concretização demanda a luta cotidiana contra as situações desumanizadoras e brutalizantes, caracterizadas pela alienação que gera antagonismo entre uma parcela significativa de indivíduos e grupos sociais e o conjunto das objetivações humanas, favorecendo o sofrimento ético-político dos que, alijados do acesso a bens e serviços, não são vistos, nem se veem, como aqueles que acompanham o processo histórico.

Os “educadores sociais” que atuam no âmbito das políticas de Assistência Social encontram nas categorias aqui delineadas – precariedade, vulnerabilidade, sofrimento ético político, sujeito, subjetividade, contexto – instrumentos heurísticos que lhes permitem uma inserção e intervenção qualificada na perspectiva do desenvolvimento humano e social. É importante ressaltar o caráter interdependente, relacional e dialético dessas categorias que não podem ser pensadas/utilizadas isoladamente, nem reduzidas a uma única dimensão. Assim, não é possível pensar o local isolado do global ou o indivíduo independente da sociedade, sendo o contrário também verdadeiro. Somente quando utilizadas relacional e dialeticamente é que tais categorias permitem a captação do movimento do real em sua historicidade, contradição e complexidade.

## Diretrizes Metodológicas

O trabalho educativo junto aos diversos públicos das políticas sociais (crianças, jovens, idosos, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outros) deve ter como norte a transformação das condições sociais, políticas, culturais e econômicas que dilaceram os laços humanos (familiares, comunitários) e geram sofrimento ético-político que se expressa a nível físico e mental.

Nesse sentido, é importante a adoção de uma metodologia que promova o desvelamento dos fatores políticos, sociais, econômicos que estão na raiz da pobreza, da fome e da miséria. Uma metodologia que, partindo das dores e dissabores vivenciados pelos diferentes sujeitos, promova o reconhecimento de suas causas primeiras barrando o processo de culpabilização que



os afligem e que se expressa em frases como essas: É nossa culpa, nossa tão grande culpa! Ou: “É por não trabalharmos, por termos muitos(as) filhos(as), por não termos estudado etc. etc. etc.” que estamos mergulhados(as) nessa situação atual. Importa retirar o fardo dessa culpa que sobre eles pesa e que os impede de se reconhecerem como sujeitos expropriados, impedidos de ser; condenados a uma existência desumana, a uma vida “nua” (AGAMBEN, 2000). Por meio da problematização, do exercício da criticidade há que se desnaturalizar relações e conexões – muitas vezes naturalizadas no cotidiano – permitindo a emergência de outras possibilidades de sentidos, interações sociais e modos de vida (XIMENES; BARROS, 2009).

Paulo Freire, em muitos de seus escritos, ressaltava o movimento que permitia a passagem da consciência ingênua que relaciona a miséria, a pobreza, a fome e a morte à vontade de seres sobrenaturais (“*é vontade de Deus!*”) para a consciência crítica que passa a enxergar os nexos perversos e nem sempre visíveis entre pobreza, miséria e organização social. O educador pernambucano alertava que a emergência da consciência crítica era importante, mas que esta deve desabrochar na direção da consciência crítico-transformadora, caracterizada pela mobilização e pela consequente busca de transformação das estruturas iníquas que geram, continuamente, pobreza, miséria, sofrimento e dor para um contingente expressivo da humanidade que, nesse processo, se desumaniza.

Sawaia (2009) realça que os contextos de vulnerabilidades são marcados não apenas pelo sofrimento ético-político, mas também pela resistência que se expressa na imensa vontade de ser feliz, nessa sede de ser mais, expressão da autêntica vocação dos seres humanos (FREIRE, 1987). Compete, pois, aos educadores sociais que atuam nesses contextos, trabalhar no sentido de potencializar a ação dos indivíduos e grupos sociais atendidos pelas políticas de Assistência Social.

Nesse sentido, ganha destaque o uso da arte, em suas diversas formas. Há que se educar o olhar e a sensibilidade, favorecendo possibilidades de pintar, cantar, dramatizar, poetizar a dor, o lamento, a humilhação, mas também a alegria, os pequenos sinais de esperança e, sobretudo, a indignação, a revolta, o sonho e a utopia. Dessa forma, poderemos encontrar, como aponta Fantin (2005, p. 10), “[...] no interior de tantas dificuldades pequenos gestos, com pincéis, com terra, com sementes, agulhas e linhas, tambores para atravessar a grande muralha desse neoliberalismo que se instalou em nossas vidas



[...]” e que produz tanto sofrimento ético-político para os(as) condenados(as) da terra.

Tanto a fotografia, como a pintura, o trabalho com colagem, o teatro e outras expressões artísticas permitem que os diversos públicos da Assistência Social possam se ver, se reconhecer, visibilizar as dores e lamentos presentes no cotidiano, mas sobretudo inventar/construir novas possibilidades de existência (o bairro/a cidade que temos e que queremos), abrindo espaços para os sonhos e para a utopia.

Como não lembrar de Freire (2000) quando, em sua carta sobre o direito e o dever de mudar o mundo, afirma que a transformação do mundo não se faz descolada dos sonhos, dos projetos, alimentados pelo reconhecimento das condicionalidades históricas, políticas, econômicas que nos afetam, e pela certeza de que, por não sermos determinados, os seres humanos – mulheres e homens – podem se engajar na luta visando à transformação das realidades portadoras do sofrimento, do mal-estar e da morte.

A educação, lembra-nos o educador pernambucano, quando realizada na perspectiva dos deserdados do mundo, tem como função possibilitar e favorecer a inserção crítica dos sujeitos no mundo; a capacidade de intervenção, de criar alternativas para fazer frente aos desafios colocados pelo fardo de nosso tempo histórico e de nossa condição peculiar de existência (FREIRE, 2000).

Em “Cidades invisíveis”, Calvino (2003) apresenta um diálogo entre Marco Polo e o Grande Khan sobre o inferno e sobre o caminho para não sofrermos. Diz um trecho do referido diálogo:

O inferno dos vivos não é algo que será, se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos, estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagens contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 2003, p. 158).

Reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno. Eis um desafio para a educação junto aos sujeitos marcados por processos de precariedade e vulnerabilidade social. Educar o olhar sobre a vida, a própria vida,



os lugares onde a vida se desenrola: o bairro, a cidade. E mesmo os não-lugares, visando identificar as sementes de esperanças, as flores indefesas, os espaços onde a vida ainda pulsa: os pequenos gestos inscritos no cotidiano; pequenas e grandes ações pessoais e coletivas que instauram a diferença; instituições e espaços formais e informais que, cotidianamente, acolhem, protegem, cuidam e promovem a solidariedade, a partilha, a justiça, o amor, a alegria e que apontam para a concretude do novo.

Além da arte, do trabalho com a sensibilidade, da educação do olhar, é indispensável promover os projetos de vida, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito familiar e no comunitário. O trabalho com “projetos de vida” é uma estratégia indispensável para os educadores que acompanham – no âmbito dos Centros de Referências de Assistência Social – adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime aberto. No entanto, o “projeto de vida” deve e pode ser trabalhado com os diferentes públicos das políticas de Assistência Social, sobretudo quando ele se assume não apenas numa dimensão individual, mas também social-comunitária, o que torna possível falar em projeto de vida no âmbito da família e da comunidade.

Se projetar, se lançar para o futuro, é próprio do ser humano, na condição de sujeito desejante (RIOS, 2004). Mediante esse projeto, os homens e as mulheres se inserem ativamente no mundo, fazendo frente aos desafios e limites colocados pelo conjunto das condicionalidades materiais e políticas que os oprimem e restringem sua liberdade e humanidade (CATÃO, 2001).

15

## Diretrizes Éticas

Os sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de Assistência Social são marcados por um histórico de maus encontros. Importa, portanto, promover bons encontros, trabalhar o relacionamento nos grupos de trabalho e nos espaços de convivência. Bons encontros são aqueles nos quais os sujeitos são aceitos em suas singularidades, sem julgamentos morais, sem preconceitos. Por isso, a importância da dimensão ética no trabalho do educador que atua no âmbito das políticas de Assistência Social.

A ética de que tratamos aqui é uma ética do encontro, da alteridade, da confiança no humano que nos habita e que anseia crescer, autorrealizar-se, ser feliz, numa palavra, ser mais (FREIRE, 1987), mesmo nos contextos mais





precários e vulneráveis, como escreveu o poeta: “Mesmo enrolada de pó, dentro da noite mais fria, a vida que vai comigo é fogo: está sempre acesa” (MELLO, 2009, p. 21). Fomos buscar, nas reflexões de Martin Buber e de Carl Rogers algumas diretrizes para pensarmos a ética no processo educacional junto ao público das políticas de Assistência Social.

Nascido na Alemanha, em 1878, a vida acadêmica de Martin Buber compreende o período de 1900 a 1960, tendo sido influenciado pelo contexto político e cultural, predominante nas primeiras décadas do século XIX, marcado pela primeira guerra mundial e por uma situação de carência ética.

Em 1923 foi publicada a obra mais conhecida de Buber, “Ich und du” (Eu e tu), a qual se assenta numa ontologia da relação. Nessa obra, Buber apresenta dois pares de palavras: Eu-Tu e Eu-Isso por ele denominadas de palavras princípios. São palavras princípios porque reveladoras de um determinado posicionamento humano diante do mundo. Assim, o sentido do mundo para determinado sujeito está intimamente relacionado à atitude, portanto, à palavra princípio. Cabe destacar que, para Buber (2001), a palavra não é algo vazio, mas algo que se encarna e se expressa em nossos posicionamentos e atitudes no cotidiano de nossas vidas. Trata-se, pois, de palavra encarnada na vida do sujeito. Por isso, devemos procurá-la na prática, na ação, nas atitudes concretas.

São duas as palavras princípio: “Eu-tu” e “Eu-isso”. A primeira toma o outro (a alteridade) como um igual, uma vez que aquele que diz “Tu” se recusa a colocar o outro na condição de objeto e, dessa forma, renuncia ao possuir. Impossível a um “Eu” possuir um “Tu”, já que dizer “Tu” é colocar a alteridade no lugar de outro “Eu”, abrindo-se, portanto, para a relação. A segunda palavra “Eu-isso” instaura o mundo dos objetos abrindo espaço para a posse, para a manipulação e, portanto, para uma relação objetivante que permite a utilização e a instrumentalização do outro, que passa a ser coisificado (BUBER, 2001).

Para Buber (2001), a existência humana se dá na tensão e articulação entre as duas atitudes. No entanto, se é impossível para qualquer pessoa viver inteiramente sem o “isso”, aquele que assim vive não é plenamente humano, uma vez que o mundo humano é instaurado na relação “Eu-Tu”, caracterizada pelo diálogo, reciprocidade e encontro. O encontro, em Buber (2001), é uma relação essencial, evento que ocorre na presença e que é efeito da graça/



milagre, uma vez que nada que façamos poderá garantir que o encontro de fato ocorra, embora devamos sempre fazer tudo, como o anfitrião que arruma a casa e que põe a mesa para receber o hóspede esperado. Não há encontro sem abertura, no entanto, a abertura per si não garante o encontro.

Assim como na obra de Freire, também em Buber o diálogo é central. Instaurado pela relação “Eu-Tu”, o diálogo pressupõe o tornar-se presente dos parceiros, em sua não-redução à mesmice, mas no reconhecimento e na acolhida da reciprocidade e da alteridade radical do outro.

Sugerimos que as reflexões de Buber (2001) sobre a relação “Eu-Tu” pode contribuir para repensar, numa dimensão ética, as posturas e atitudes dos educadores que atuam no âmbito das políticas de Assistência Social, no sentido de reconhecerem e se engajarem numa prática dialógica marcada pela acolhida da alteridade e pela busca de promoção de verdadeiros encontros no âmbito da relação “Eu-Tu”, entendida como única relação genuinamente humana.

Acreditamos que as reflexões do psicólogo norte-americano Carl Rogers também podem contribuir para pensarmos a dimensão ética do trabalho educativo junto ao público-alvo das políticas de Assistência Social, sobretudo, por sua crença no diálogo e no potencial da pessoa humana marcada por uma potência de atualização, o que o aproxima tanto de Buber quanto de Freire, para quem os seres humanos são vocacionados a serem mais.

Rogers (2009) compartilha a tese de que, quando encontram um tipo adequado de relação, os seres humanos tendem a descobrir em si mesmos a capacidade de utilizar essa relação para o seu crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal. Para ele, o tipo de relação que favorece o desenvolvimento e o crescimento pessoal deve ser propício ao diálogo, encontro e aprendizagem e pode ser caracterizado por atitudes de (a) confiança, cuja base é a crença no humano como vocacionado a ser mais; (b) aceitação – que implica em tornar-se aberto ao outro, acolhendo-o em sua alteridade radical; (c) empatia e (d) autenticidade/congruência, isto é, a renúncia das “máscaras”, da dissimulação e dos segredos.

Cremos que as reflexões de Buber (2001) e Rogers (2009) sinalizam para a importância de os educadores que atuam nos espaços da Assistência Social se despirem de uma imagem de professores, exercitando a substituição das relações “Eu-Isso” no qual os públicos-alvo dessas políticas são coisificados,



tratados como meros receptáculos de ordens e informações ou mesmo infantilizados por relações “Eu-Tu”, perpassadas pela acolhida da alteridade e por uma atitude de diálogo permanente, abrindo espaço para um processo humanizador tanto dos sujeitos atendidos quanto dos próprios educadores que se reconhecem nesse processo como aprendizes.

## Considerações Finais

O espaço das políticas de Assistência Social no Brasil demanda, cada vez mais, a presença de “educadores sociais”. Uma vez que tal profissão ainda não é regulamentada em solo brasileiro, a função de “educadores sociais” tem sido assumida por indivíduos formados pelo ensino médio e também por profissionais oriundos dos cursos de humanidades como Pedagogia; Sociologia; Antropologia; Serviço Social; Psicologia; além das licenciaturas.

Todavia, nem sempre os sujeitos que assumem a função de “educadores sociais” sentem-se preparados para uma atuação qualificada nos espaços das políticas de Assistência Social, campo este ainda marcado pela tensão entre projetos conservadores – que buscam reduzir essa política à dimensão do favor, do assistencialismo e do paternalismo – e projetos progressistas comprometidos com a transformação das condições que produzem e legitimam a pobreza, a miséria e as desigualdades sociais e com a consequente busca de emancipação dos sujeitos numa perspectiva de ampliação da cidadania e da democracia. Assim, a atuação no referido campo implica o comprometimento político do profissional e a recusa de uma postura neutra, já que tal neutralidade apenas confirma a comunhão com os interesses dos que buscam fazer das políticas de Assistência Social um espaço a serviço da manutenção das iniquidades sociais que geram sofrimento ético-político.

Nesse sentido, o presente texto busca iniciar um debate mais que necessário sobre os aportes teóricos, metodológicos e éticos que devem subsidiar a atuação dos “educadores sociais” no âmbito das políticas de Assistência Social e na perspectiva de uma atuação crítica a serviço da transformação social em prol da construção da “boniteza do mundo”, para utilizarmos uma expressão de Paulo Freire.

Na construção do presente texto, fomos animados não pela tentativa de apresentar um receituário pronto, mas pela esperança de apontarmos



algumas pistas a partir das quais fosse possível abriremos trilhas, reconhecendo que, como diz o poeta, o caminho se faz mesmo é ao caminhar.

Esperamos que o presente texto possa servir como uma introdução e, quem sabe, de início de um diálogo mais vasto com “educadores e educadoras sociais” que, neste momento, atuam no âmbito das políticas de Assistência Social em todos os recantos deste imenso país.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; FREIRE, Alberto Mayara Limeira; LEITE, Fernando Moreira; GOUVEIA, Charlene Nayana Nunes Alves. As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In: OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime (org.). **Psicologia e políticas sociais**: temas em debate. Belém: Editora da UFPA, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006. Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 17, de 20 junho 2011. Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2011.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Resolução nº 09 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. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 16 abr. 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos2014/resolucoes-cnas-2014/>. Acesso em: 18 dez. 2020.



BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins. **Projeto de vida em construção**: na exclusão/inserção social. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

CORDEIRO, Alexandre Magno; OLIVEIRA, Glória Maria; RENTERIA, João Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro dos Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, nov/dez. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-69912007000600012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012). Acesso em: 17 dez. 2020

DIAS, Maria Madalena Pessoa. **Implantação, expansão e regionalização dos CREAS na Paraíba**: avanços e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7801/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FANTIN, Maristela. Educação popular com arte: pintando nova cores nas práticas coletivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped. 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt061200int.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HELLER, Agnes. **Teoria de los sentimientos**. 3. ed. Madrid: Editorial Fontamara S.A, 1979.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1998.



JACCOUD, Luciana; BICHR, Renata; MESQUITA, Ana Cleusa. O SUAS na proteção brasileira: transformação recentes e perspectivas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36. n. 2, p. 37-53, jul./out. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/v36n2/1980-5403-nec-3602-37.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. Tradução Nélío Schneider São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Thiago. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Maria de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso. (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira e Alvarar Lamparelli. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAWAIA, Bader. Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito do Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Marina Leal de; FREITAS, Lucinéia Silva de; SANTOS, Simone Silveira dos. I Encontro de Educadores Sociais de Assistência Social de Paranaíba/Ms: um relato de experiência. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v. 6, n. 1, p. 167-180, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3101/3159>. Acesso em: 21 jan. 2021.

XIMENES, Verônica Moraes; BARROS, João Paulo Pereira. Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar a práxis do psicólogo comunitário? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 56, p. 65-76, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19975/19265>. Acesso em: 20 jan. 2021.



Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Grupo de pesquisa - Laboratório de Observação Permanente sobre as transformações  
do mundo rural do Nordeste (UFPE)

Grupo de Pesquisa - Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFCG)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4956-2023>

E-mail: [marcelo\\_saturnino@servidor.uepb.edu.br](mailto:marcelo_saturnino@servidor.uepb.edu.br)

Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Grupo Articulador do Fórum de EJA do Estado da Paraíba e do Fórum Regional de EJA

Grupo de Pesquisa PELEJA - Pesquisas e Estudos em Letramentos de Jovens e Adultos  
(UEPB)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2753-6556>

E-mail: [veronicapessoa@servidor.uepb.edu.br](mailto:veronicapessoa@servidor.uepb.edu.br)

Prof. Dr. Germana Alves de Menezes

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (UFPB)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9523-312X>

E-mail: [germanamenezes@servidor.uepb.edu.br](mailto:germanamenezes@servidor.uepb.edu.br)

Recebido 30 abr. 2021

Aceito 16 jul. 2021