UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS

EVELIN REIS CASTRO

ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL DE NÍVEL MÉDIO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

CAMPO GRANDE/MS
2026

EVELIN REIS CASTRO

ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL DE NÍVEL MÉDIO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Mestrado Profissional em Educação-PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Prof.ª Drª. Carla Villamaina Centeno.

CAMPO GRANDE/MS

2026

C35o Castro, Evelin Reis

Organização técnica do trabalho do educador social de nível médio no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Campo Grande/MS / Evelin Reis Castro. – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.
162 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.
Orientadora: Prof. Dra. Carla Villamaina Centeno.

1. Educação não escolar 2. CRAS 3. SCFV 4. Organização técnica do trabalho I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. - 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL DE NÍVEL MÉDIO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação - PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em 18/09/2026.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dra. Carla Villamaina Centeno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

_____
Prof.ª Dra. Luciane Pinho de Almeida
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

_____
Prof.ª Dra. Jaqueline Daniela Basso
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico esta dissertação a todos os educadores e educadoras sociais que constroem diariamente a Política de Assistência Social no Brasil.

Subdividir um homem é o mesmo que executá-lo, caso mereça a pena de morte, ou assasiná-lo, caso não a mereça. A subdivisão do trabalho é o assasínio de um povo.

Karl Marx

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação ao contrário do que muitos imaginam, não foi um caminho solitário. Ela é resultado de encontros, apoios, afetos e aprendizados que marcaram profundamente esta caminhada. Por isso, registro aqui minha sincera gratidão a todos que, de diferentes formas, caminharam comigo ao longo deste processo.

Início agradecendo ao mestre Jesus, por me proporcionar uma oportunidade negada a muitos e me manter firme no propósito mesmo quando muitas vezes em silêncio pensei sinceramente em desistir.

Aos meus pais José e Ivone, por todas as orações e desejos de "boa sorte", "vai com Deus". À minha irmã, hoje pós-doutora Cátia Oliveira, obrigada por toda atenção, por me auxiliar com materiais sobre a política de educação, você me inspira, obrigada por todo o apoio, amo vocês.

Ao meu esposo João Fabio, pela compreensão e incentivo constante durante este período, tornando os dias desafiadores mais leves e divertidos, amo-te, obrigada.

Ao meu filho Evandro, a quem sempre dediquei todo meu esforço para transmitir o valor dos estudos e um legado de caráter e ética. Ao final desse período nossa vida mudou, a sua principalmente, mas juntos estamos vencendo a cada dia, obrigada estar ao meu lado, te amo.

À minha colega de trabalho e companheira de mestrado Miriam, juntas, passamos por muitas situações desafiadoras, nos apoiando, hoje você desfruta comigo desse momento tão esperado, gratidão.

Agradeço também as professoras da banca examinadora Prof.ª Dra. Celi Correa Neres e Prof.ª Dra. Luciane Pinho de Almeida pela disponibilidade em participar da minha formação acadêmica com contribuições valorosas para esta pesquisa, as orientações apresentadas na qualificação certamente fizeram a diferença na construção da escrita dessa dissertação, muito obrigada.

Também agradeço as professoras suplentes: Prof.ª Dr.ª Samira Saad Pulchério Lancilotti, Prof.ª Dr.ª Carina Elizabet Maciel que gentilmente aceitaram o convite, muito obrigada. Agradeço ainda à Prof.ª Dr.ª Jaqueline Daniela Basso que participou de forma expressiva da minha defesa, suas contribuições lapidaram meu trabalho deixando a escrita mais elegante e compreensível.

À minha orientadora Prof.ª Dra. Carla Villamaina Centeno, pela generosidade em me orientar aceitando o desafio de juntas, explorarmos a Política de Assistência Social, por

compartilhar seus conhecimentos comigo, pela escuta atenta, pelas orientações cuidadosas, pela confiança depositada em mim durante todo o processo de construção desta pesquisa, gratidão professora.

Agradeço também à Secretária de Assistência Social Sra. Camilla Nascimento de Oliveira por autorizar a pesquisa. A Superintendente da Proteção Social Básica e sua equipe por toda atenção com as informações prestadas, estendendo o reconhecimento à equipe da Gerência de Trabalho e Educação Permanente-GTEP e aos demais servidores da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania- SAS que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

Aos coordenadores dos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, pela receptividade, acolhimento e compreensão da real necessidade dessa pesquisa, obrigada por aceitarem participar, abrirem as portas de suas unidades e dividir seus conhecimentos conosco e principalmente por nos fornecerem informações e dados que nos permitiram conhecer mais de perto a realidade de cada equipamento e da atuação dos educadores sociais.

Aos técnicos de referência, a participação de vocês foi sem dúvida de suma importância, pois, o comprometimento ético com a profissão e com os serviços que desenvolvem no âmbito profissional fazem toda a diferença nos serviços ofertados pelos CRAS e de forma inigualável na vida dos usuários.

E, de modo muito respeitoso, carinhoso e especial, aos educadores sociais, sujeitos desta pesquisa. Sem a participação de vocês nada seria possível, agradeço pela disponibilidade, generosidade, pela confiança e por compartilharem suas experiências, reflexões, vivências e até desabafos, a participação de vocês foi fundamental para que esta pesquisa se materializasse.

Talvez esse estudo não vá imediatamente mudar os rumos do trabalho de educador social, mas com certeza, será mais um documento que indicará e contribuirá com os rumos para a regulamentação da profissão. Talvez vocês não sejam os beneficiados da vez, mas abrirão espaço para que novos profissionais se congratularem de mudanças positivas na área de atuação.

Este estudo se construiu a partir de suas vozes, de suas práticas e de suas vivências no território. Que ele possa, de alguma forma, dar visibilidade ao trabalho que realizam, a valorização profissional que vocês merecem e às importantes reflexões que emergem de sua atuação no campo da política de assistência social.

RESUMO: A presente pesquisa tem por objeto de estudo a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio que atua nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV do município de Campo Grande/MS. O objetivo foi analisar a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio dos CRAS que oferecem o SCFV no município de Campo Grande MS. Recorreu-se à Ciência da História e a categoria organização técnica do trabalho presente nos estudos de Marx (1980), bem como considerou-se a organização do trabalho didático como dispositivo de análise (Alves, 2005). Como técnica de pesquisa foi utilizada a entrevista com roteiro semiestruturado para cada segmento de trabalhadores participantes. Os resultados finais revelaram que a compreensão crítica da organização técnica do trabalho do educador social de nível médio, considera os determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos que permeiam as condições concretas da especialização e da precarização do seu trabalho, nas quais se realiza a educação no SCFV. No que se refere ao trabalho educativo desenvolvido pelo educador social a especialização pode ser observada pela divisão de tarefas no interior do SCFV, que não pode ser naturalizada e por isso se constitui elemento importante na compreensão, no âmbito da pesquisa, de como a organização técnica do trabalho se manifesta na educação não escolar desenvolvida nos CRAS. Em decorrência da especialização ocorre a fragmentação que é a segmentação da atividade em tarefas menores e por vezes isoladas que comprometem o sentido da totalidade pelos educadores/trabalhadores. Os dados produzidos e analisados foram sustentados pela perceção dos participantes acerca da realização do seu trabalho no SCFV dos CRAS. Portanto, o estudo e a discussão da dimensão política do ato de ensinar se tornam elementos fundamentais também no âmbito da educação não escolar, não para transferir à assistência social as funções próprias da escola, mas para reconhecer e compreender a dimensão educativa presente no trabalho desenvolvido pelo educador social. Por fim, dada a natureza profissional do Programa de Pós-Graduação, o Produto Técnico-Tecnológico - PTT, apresentado será um e-book que se constitui no resumo da pesquisa, que será entregue em arquivo digital à Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SAS) e aos CRAS para a socialização com os trabalhadores disponibilizando elementos para a reflexão da equipe sobre o trabalho desenvolvido no CRAS.

Palavras-Chave: Educação não escolar. Centro de Referência de Assistência Social - CRAS. Educador social de nível médio. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. Organização Técnica do Trabalho.

ABSTRACT: This research focuses on the technical organization of the work of mid-level social educators working in the Social Assistance Reference Centers (SARC), within the Service for Coexistence and Strengthening of Bonds (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV) in the municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. The objective was to analyze the technical organization of the work of mid-level social educators at CRAS facilities that provide the SCFV in the municipality of Campo Grande, MS. The study drew on the Science of History and the category of technical organization of work found in Marx's studies (1980), while also considering the organization of didactic work as an analytical framework (Alves, 2005). Semi-structured interviews, guided by specific interview protocols for each participating group of workers, were used as the research technique. The final results revealed that a critical understanding of the technical organization of the work of mid-level social educators requires consideration of the historical, social, economic, and political determinants underlying the concrete conditions of specialization and precariousness of their work, within which educational activities take place in the SCFV. Regarding the educational work carried out by social educators, specialization can be observed through the division of tasks within the SCFV. This division must not be taken as natural and therefore constitutes an important element in understanding, within the scope of this research, how the technical organization of work manifests itself in the non-formal educational activities carried out at CRAS facilities. Specialization leads to fragmentation, understood as the division of an activity into smaller and sometimes isolated tasks, which compromises workers' understanding of the work as a whole. The data produced and analyzed were grounded in the participants' perceptions of their work in the SCFV at CRAS facilities. Therefore, the study and discussion of the political dimension of the act of teaching also become fundamental elements in the context of non-school education, not to transfer functions inherent to schools to social assistance services, but to recognize and understand the educational dimension inherent in the work performed by social educators. Finally, given the professional orientation of the Graduate Program, the Technical-Technological Product (PTT) presented will be an e-book summarizing the research. It will be delivered in digital format to the Municipal Secretariat of Social Assistance (SSA) and to the CRAS facilities, for dissemination among workers, providing elements to encourage team reflection on the work carried out at CRAS facilities.

Keywords: Non-formal education. Social Assistance Reference Center (CRAS). Social educator (secondary education level). Socialization and Strengthening of Bonds Service (SCFV). Technical organization of work.

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CF	Constituição Federal
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DF	Distrito Federal
ES	Educador Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social*
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
NOB-RH/SUAS	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social
ONG	Organização Não Governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
OTD	Organização do Trabalho Didático
OTT	Organização Técnica do Trabalho
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESAU	Secretaria Municipal de Saúde
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TR	Técnico de Referência
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das produções acadêmicas encontradas e analisadas 28

Quadro 2 - Taxa de participação dos trabalhadores na pesquisa..... 97

Quadro 3 - Perfil de escolaridade máxima dos Educadores Sociais..... 118

Quadro 4 - Comparativo dos espaços físicos..... 128

Quadro 5 - Comparativo educação escolar e não escolar..... 130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trilha formativa 33

Figura 2 - Tripé da seguridade social 49

Figura 3 - Linha do tempo da assistência social no Brasil 62

Figura 4 - Definições do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos 75

Figura 5 - Eixos orientadores do SCFV 78

Figura 6 - Descrição do SCFV por faixa etária 79

Figura 7 - Renda salarial 94

Figura 8 - Mapa das regiões urbanas de Campo Grande/MS 94

Figura 9 - Total de CRAS em Campo Grande/MS 95

Figura 10 - Organograma da SAS 96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 14

1 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL..... 26

1.1 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL DISCUTIDO NAS DISSERTAÇÕES..... 28

1.2 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL RETRATADO POR MEIO DOS ARTIGOS..... 40

2 NORMATIVAS QUE TECEM A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO MECANISMO DE CONTROLE DO ESTADO CAPITALISTA..... 45

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES..... 45

2.2 EDUCADOR SOCIAL: UM TRABALHADOR SUAS..... 63

2.3 CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS..... 69

2.4 PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL À FAMÍLIA - PAIF..... 72

2.5 SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS – SCFV..... 74

3 A ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL..... 85

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES ENTRE A ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO..... 85

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO..... 92

3.3 O TERRITÓRIO DA PESQUISA..... 93

3.4 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DE SEU TRABALHO NO CRAS..... 97

3.4.1 Percepções do superintendente..... 98

3.4.2 Percepções dos coordenadores..... 106

3.4.3 Percepções dos técnicos de referência..... 114

3.4.4 Percepções dos educadores sociais..... 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 137

REFERÊNCIAS..... 142

APÊNDICE 1..... 151

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... 153

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objeto a organização técnica do trabalho executado pelo educador social de nível médio, no âmbito da Política de Assistência Social, particularmente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O educador social de nível médio é uma das categorias de trabalhadores prevista na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que trabalha na educação não escolar nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Esse trabalhador pode ser efetivo ou contratado pela mantenedora que, nesse caso, é a Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS atuando diretamente nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), com carga horária de 40 horas semanais. O estudo tem por objetivo analisar a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul -MS.

A partir disso, a pesquisa parte da compreensão de que o trabalho desenvolvido pelo educador social não pode ser analisado de maneira isolada, uma vez que sua organização está relacionada a determinações históricas, sociais, econômicas e políticas da sociedade capitalista e às formas pelas quais o Estado organiza as políticas sociais. Nesse sentido, a análise do trabalho desse profissional requer considerar tanto a organização técnica laboral quanto a didática, compreendidas como categorias que permitem apreender as relações estabelecidas entre trabalhador, educando, recursos didáticos, procedimentos técnico-pedagógicos e espaço em que se realizam as ações educativas.

O interesse quanto à temática surgiu a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, cuja breve apresentação permite situar a constituição do objeto da pesquisa. Durante toda a minha vivência na Educação Básica, estudei em escola pública estadual. Concluí o Ensino Médio em 1998, período em que cursei o Magistério, tendo como motivação as mulheres da minha família, que se tornaram professoras. Meu estágio curricular foi na turma da 4ª série, hoje 5º ano, na escola em que eu já havia estudado. Logo de início, não fui para a sala de aula, porque trabalhava no comércio. Além disso, após alguns anos, cursei a graduação em Serviço Social e graduei-me pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo concluído o curso em 2005 e realizado o estágio curricular também em escola pública estadual. Em 2006, prestei um concurso público para a Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS, por meio do qual tomei posse no ano de 2008, na minha área de formação.

No início dessa atividade profissional, trabalhei como Assistente Social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), de 2008 a 2011.

Nesse ínterim, ocorreu uma aproximação com as atividades desenvolvidas nos CRAS, surgindo uma inquietação relacionada às condições de trabalho do educador social que atuava diretamente com os usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Embora, naquele momento, ainda não houvesse maturidade acadêmica para transformar essa inquietação em objeto de investigação, a condição de trabalho deste profissional permaneceu como uma questão de interesse. Inclusive, nesse período, além do trabalho na prefeitura, atuei como docente no ensino superior da Anhanguera/UNIDERP (extinto Polo Guaicuru), no curso semipresencial do Serviço Social, entre 2012 e 2015.

Mais adiante, fiz uma Especialização *lato sensu* no curso de Gestão em Saúde pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2017. Posteriormente, fiz outra Especialização *lato sensu* no curso de Projetos Sociais e Políticas Públicas pelo Centro Universitário FAVENI -2023, formação escolhida em razão de sua relação com as demandas da minha atuação profissional naquele momento.

Durante o período pandêmico, publiquei o artigo *Assistente Social: linha de frente ao atendimento da política pública do Trabalho, Emprego e Renda* (2021), por meio do qual foi realizado um resgate histórico do Serviço Social como política pública em Campo Grande-MS. Nesse estudo, destaquei o trabalho desses profissionais e contribui para o registro da trajetória dessa categoria no espaço de atuação profissional. No entanto, apesar de estar trabalhando em uma política diferente e tendo realizado outras formações, ainda pensava sobre o trabalho do educador social. Assim, o ingresso no mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS possibilitou o aprofundamento dessas reflexões e a transformação dessa inquietação inicial em objeto de investigação científica.

Atualmente, atuo como Assistente Social do quadro permanente da Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS, lotada na Fundação Social do Trabalho - FUNSAT. Neste cargo, atendo às demandas da rede socioassistencial, bem como às do Programa de Inclusão ao Mercado de Trabalho - PRIMT, as quais possuem cunho assistencial à população em situação de vulnerabilidade.

Embora a atuação profissional ocorra em outra política pública, a pesquisa não foi desenvolvida no meu espaço de ocupação profissional, devido ao interesse em ampliar meus conhecimentos em uma área distinta da qual vivencio diariamente o que possibilitou o contato com diferentes normativas e práticas acerca de uma realidade profissional diferente, mas

igualmente relevante para o campo do conhecimento científico.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela identificação de uma lacuna na produção acadêmica acerca do trabalhador que atua como educador social de nível médio no SCFV dos CRAS. Essa situação foi percebida por meio das consultas realizadas nos repositórios, descritas no Capítulo I, nos quais foram encontrados apenas alguns estudos sobre o trabalhador de nível superior e uma produção escassa sobre o educador social que possui nível médio.

Frente a essa invisibilidade nas produções acadêmicas, este estudo se propôs a investigar a organização técnica do trabalho desse educador em busca de contribuir tanto para a ampliação desse conhecimento acerca de sua atuação quanto para a compreensão das condições e das determinações que permeiam seu trabalho no âmbito da Política de Assistência Social.

Nessa perspectiva, a relevância da investigação não se restringe, portanto, à descrição das atribuições formalmente estabelecidas para o educador social. Busca-se compreender o trabalho realizado em sua relação com a divisão social e com a técnica laboral, considerando as determinações históricas que constituem a Política de Assistência Social e a própria inserção desse trabalhador no SUAS.

A compreensão do objeto exige, assim, situá-lo no interior da sociedade capitalista, considerando que as relações de trabalho e as políticas sociais não constituem fenômenos isolados. Para tanto, a pesquisa recorre à Ciência da História e às categorias trabalho, totalidade, contradição e mediação, tomando como referência o pensamento de Marx e autores que desenvolvem essa perspectiva no campo da educação e do trabalho.

Ao abordar a organização do trabalho, recorre-se à categoria organização técnica do trabalho presente nos estudos de Marx (1980), bem como à Organização do Trabalho Didático (OTD) de Gilberto Luiz Alves (2005). Além disso, consideram-se as determinações de trabalho na sociedade capitalista, sobretudo as transformações decorrentes da crise estrutural do capital e seus reflexos nas políticas sociais, em especial na Política de Assistência Social, compreendendo o contexto histórico no qual surge e se consolida a figura do trabalhador pesquisado. Logo, destaca-se que a análise parte da compreensão de que o modo de produção capitalista organiza as relações sociais a partir da divisão laboral e da exploração da força de trabalho.

Para Marx (1980), o trabalho foi fragmentado para atender ao capital. Essa divisão aumentou a produção, atingiu mais pessoas, tornou a mercadoria mais acessível e elevou, ainda mais, a extração da mais-valia. Assim, quando a manufatura superou o artesanato,

expressou-se o resultado de uma nova força produtiva própria do ser social requerido pelo trabalho e, por meio de sua produtividade, foi manifestado um salto de qualidade originando a produção capitalista (Alves, 2005). Na sequência, a indústria moderna revolucionou a tecnologia e consolidou as relações sociais por meio do trabalho.

Nesse contexto, o uso da maquinaria reduziu o tempo laboral necessário para o trabalhador pagar o seu próprio salário, uma vez que as máquinas substituem parte do seu trabalho. Consequentemente, aumentou-se também a produtividade, criando um trabalhador especializado. Em decorrência disso, houve a geração da mais-valia relativa, que é, então, o aumento da parte excedente do trabalho realizado pelo trabalhador e a apropriação desta pelo dono do capital por meio do aumento da produtividade e do avanço tecnológico, sem necessidade de estender a jornada de trabalho (Centeno, 2000). Entretanto, cabe destacar que, evidentemente, a burguesia nega que a chegada das máquinas reduza os salários dos operários, argumentando que, no conjunto, estes aumentaram, melhorando também as suas vidas, conforme exposto em Engels (2010).

Nesse movimento histórico, as transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho não alteraram apenas a forma de produção das mercadorias, mas também as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, de maneira que as fábricas passaram a ditar não só a produção, como também as relações de poder. A substituição de parte da força humana por máquinas, a produção em larga escala, bem como o desenvolvimento dos transportes e das comunicações podem ser compreendidos, então, como elementos relacionados às transformações da estrutura produtiva e das relações entre capital e trabalho.

Nesse aspecto, Almeida (2020) considera que, a partir do advento da tecnologia digital no sistema capitalista, a sociedade vem transformando sua forma de produção e de consumo em novas formas de exploração do trabalho, atendendo a diferentes modos de viver e causando maiores distanciamentos entre as classes sociais.

No bojo da sociedade capitalista, nessa ótica, a relação com os recursos naturais também se constitui como parte das determinações do processo de produção e de reprodução do capital, que são necessários para satisfazer um consumismo frenético, ou seja, é uma relação de exploração para o desenvolvimento do capital; explorando a natureza, explora-se também o trabalho, principal atividade humana (Marx, 1980).

Nesse sentido, a categoria totalidade assume importância para a análise, uma vez que os fatos não são compreendidos de forma isolada, mas sim relacionados à estrutura social na qual se constituem. Logo, a realidade social do modo de produção capitalista é compreendida a partir das relações entre a base material e as dimensões políticas, culturais, educacionais e

ideológicas da sociedade, considerando-se suas contradições e mediações.

A totalidade equivale à forma de sociedade dominante com suas leis, as quais lhes são próprias e as quais regem o funcionamento de todo o sistema. Nessa perspectiva, a educação escolar ou não, também deve ser compreendida no interior dessa totalidade (Alves, 2005).

Assim, retomando a compreensão dessa categoria, é necessário considerar as transformações que chegam pela crise do capital (Alves, 2005; 2024) as quais geram, também, um colapso no Estado. Para Alves (2024), a própria sociedade capitalista se encontra num profundo processo de estagnação e decadência, sinalizado por variados fatores, como o número cada vez maior da força de trabalho fora do mercado e sem condições de retornar, bem como a ampliação do parasitismo. Esse processo, inclusive, manifesta-se na impossibilidade das instituições existentes continuarem a exercer suas funções originais, como é o caso da escola.

Nesse sentido, a totalidade produtiva de Marx (2013) pode ser entendida como categoria central do método marxista, o qual busca compreender a realidade em suas múltiplas contradições. Para Alves (2024), essa categoria considera as determinações da base material e as funções concretas que a escola desempenha no interior da sociedade capitalista e que, por analogia, permitem compreender o trabalho educativo no SCFV do CRAS.

Ao tratar sobre as transformações do trabalho na sociedade capitalista, Antunes (2005) traçou uma importante discussão sobre a crise e sobre ele, o qual não perdeu a sua importância estrutural dentro do sistema capitalista. Ao contrário, este passou por grandes transformações em consequência da crise do capitalismo por volta da década de 1970, em que ocorreu a substituição de um modelo fordista/taylorista pela acumulação flexível do capital e pelo toyotismo – mantendo-se, contudo, como elemento estruturante das relações sociais capitalistas sob condições de forte precarização.

A análise do trabalho do educador social requer, portanto, considerar as relações entre trabalho, Estado e políticas sociais. Desse movimento, surge o Estado que pode ser considerado como *violência organizada* (Marx, 1980, p. 998), uma vez que, expressando a forma contraditória das relações de produção, acaba por controlar estrategicamente as políticas públicas de caráter social, como saúde, educação e assistência social. Isso requer, por conseguinte, o entendimento do funcionamento do projeto social do Estado capitalista (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004), principalmente a partir dos anos 1990.

A intervenção do Estado, realizada por meio dessas políticas sociais, pode ser observada como conquista da classe trabalhadora, todavia seu caráter é de instrumentalização em benefício da manutenção do capital (Netto, 2001). No caso desta pesquisa, essa discussão

permite situar a Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social como parte das mediações por meio das quais o Estado responde às necessidades sociais produzidas no interior da sociedade capitalista.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS), implantado em 2005, operacionaliza as ações de assistência social no país, assim como conta com profissionais de diferentes escolaridades, nível superior, médio e fundamental, na proteção social de famílias em situação de vulnerabilidade.

As equipes dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), que integram o SUAS, possuem profissionais como assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, educadores sociais, advogados e auxiliares administrativos para gerir a preservação dos direitos.

Dessa forma, o modo de produção estruturado na divisão social do trabalho determina demandas sociais que se manifestam nas relações sociais produzidas, tal como ocorre a necessidade de atender aos usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dos CRAS. Logo, como resposta a essa necessidade premente, surge, nesse contexto, a figura do educador social de nível médio como um do trabalhador do SUAS. Sobremaneira, este vive as tensões próprias do sistema capitalista uma vez que, socialmente, tem a responsabilidade de atender famílias/pessoas em vulnerabilidade social, sendo que, muitas vezes, ele mesmo experimenta a condição de desenvolver um trabalho que retroalimenta o sistema.

Nessa perspectiva, em sentido amplo, pode-se afirmar que todos os profissionais que trabalham em atividades socioeducativas do SUAS poderiam ser denominados educadores sociais. Contudo, esta pesquisa trata especificamente do trabalho do educador social de nível médio, que atua na educação não escolar no SCFV dos CRAS. A partir deste ponto, portanto, será utilizada a denominação “educador social” para se referir a esse profissional, evitando a repetição constante e desnecessária da indicação de sua escolaridade, cuja formação mínima corresponde ao nível médio.

A relação entre trabalho e educação constitui outra dimensão necessária à compreensão do objeto. Para Marx (2013), trabalho e educação devem estar relacionados, uma vez que, combinados, possibilitam o desenvolvimento intelectual, físico e técnico, formando o indivíduo capaz de transformações na sociedade. Então, considerando a relação entre trabalho e educação, Saviani (2011) aponta que esta é, simultaneamente, uma exigência do processo de trabalho ao mesmo tempo em que ela própria é um processo de trabalho.

A educação, portanto, constitui-se como fenômeno historicamente determinado e

determinante das relações sociais. Para Brandão (1982), esta retrata o modo de vida de determinados grupos sociais, sendo parte de suas culturas e estando inserida numa dada sociedade. Por isso, pode-se depreender que o termo é polissêmico, constituindo-se em várias formas e em diferentes modelos.

Nesse sentido, Souza (2026) constata que a educação contemporânea é atravessada pelo pensamento de Marx, o qual apresenta a totalidade social como conceito e faz uma abordagem das relações sociais a partir da escola, em alinhamento com o conceito de educação, a partir do pensamento de Martins (2016), que a considera como processo da formação humana, inerente à produção histórica do ser social. Além disso, destaca-se que, embora a escola permaneça como instituição central na transmissão do conhecimento sistematizado, a educação não se restringe ao espaço escolar.

Martins (2016) considera que a escola ainda tem a centralidade do processo educativo, mas que este não está somente nela, dado o fato de que é possível observar outras instituições realizando a educação não escolar, pensamento que é embasado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004). Para Alves (2006), inclusive, a escola é importante pela disseminação de conhecimentos científicos e filosóficos, mas não pode ser vista como elemento neutro na sociedade, uma vez que cumpre uma função social, econômica e política dentro da estrutura capitalista.

Essa compreensão permite estabelecer a relação entre a educação escolar e a não escolar sem desconsiderar as especificidades de cada uma. No caso desta pesquisa, interessa compreender a dimensão educativa presente no trabalho realizado pelo educador social no SCFV dos CRAS. Afinal, a educação não escolar desenvolvida nos CRAS, nesse sentido, também envolve relações educativas, sujeitos, conteúdos, recursos e formas de organização do trabalho. É nesse ponto que a categoria organização do trabalho didático, formulada por Alves (2005), constitui-se como dispositivo teórico importante para a análise.

A categoria Organização do Trabalho Didático (OTD), formulada por Alves (2005) em sua obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, é sistematizada em três aspectos:

> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (Alves, 2005, p. 10-11).

A partir dessa formulação, a organização do trabalho didático permite analisar o trabalho educativo para além de suas atribuições formais, considerando os sujeitos envolvidos, os recursos e procedimentos utilizados, bem como o espaço no qual a relação educativa se realiza.

Assim, embora a formulação de Alves (2005) esteja historicamente relacionada à educação escolar, nesta pesquisa realiza-se uma aproximação analítica com a educação não escolar desenvolvida no SCFV, considerando as especificidades desse espaço e de seu trabalho educativo. Nessa perspectiva, salienta-se que as categorias de análise serão retomadas e aprofundadas ao longo da dissertação, especialmente no Capítulo III, em articulação com os dados produzidos durante a pesquisa.

Destaca-se, ainda, que o educador social, sujeito desta pesquisa, trabalha com percursos socioeducativos que são atividades realizadas em grupo, garantindo aquisições de acordo com o ciclo de vida dos participantes e objetivando prevenir a ocorrência de situações como risco social. Essas atividades são regulamentadas por documentos oficiais da Política de Assistência Social, que atribuem ao educador social funções relacionadas ao planejamento, ao desenvolvimento, à orientação, à mediação e ao acompanhamento das atividades socioeducativas.

Nessa ótica, a educação, como um fenômeno próprio do ser humano (Saviani, 2011), requer que o educador social tenha conhecimentos científicos para desenvolver essas atividades de cunho socioeducativo. No que tange às formas de mediação didática, Petry (2017) denominou as intervenções a serem realizadas pelo educador social de *mediações pedagógicas*. Ao tecer uma aproximação com Alves (2005), é perceptível que os recursos técnicos podem ser todo e qualquer material, com elaboração própria ou não, os quais medeiam a prática do educador social, aproximando-se da discussão dos elementos constitutivos da OTD.

Dessa forma, os elementos constitutivos que orientam a análise desta dissertação fundamentam-se na Ciência da História, compreendendo a historicidade, a mediação e o trabalho, por meio da organização técnica do trabalho (Marx, 1980) e da organização do trabalho didático (Alves, 2005).

Assim, para responder à problemática de como podemos entender o trabalho do educador social no interior do contexto de especialização, foi necessário estabelecer como objetivo geral analisar a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que oferecem o Serviço de

Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do município de Campo Grande-MS.

A investigação está orientada por objetivos específicos que possibilitam compreender o objeto em seu desenvolvimento histórico e social, considerando a produção acadêmica acerca do tema, as políticas públicas e os documentos que regulamentam a atuação desse trabalhador e, por fim, a organização concreta do trabalho no SCFV dos CRAS pesquisados. Em decorrência disso os objetivos específicos foram: situar o objeto no campo de pesquisa por meio da categorização, descrição e análise de trabalhos científicos produzidos sobre a organização técnica do trabalho do educador social nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV; Identificar e explorar as políticas públicas que orientam o trabalho do educador social de nivel médio na Política de Assistência Social, mais especificamente, que dizem respeito ao CRAS; Analisar a percepção de uma amostra de educadores sociais de nível médio em relação ao seu trabalho nos os Centros de Referência de Assistência Social -CRAS no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Campo Grande-MS.

Ressalta-se que a pesquisa foi iniciada em abril de 2024, com a realização das disciplinas obrigatórias e eletivas do mestrado, assim como o Projeto de Pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em março de 2025. Após quatro submissões destinadas à solução das pendências indicadas pelo Comitê, o parecer de aprovação foi emitido em outubro de 2025. Posteriormente, foram iniciadas as entrevistas, tendo a qualificação sido realizada com resultados parciais da investigação.

Como técnica de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, mediante roteiro elaborado para cada segmento de trabalhadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos presentes nos Centros de Referência de Assistência Social participantes. As entrevistas aconteceram presencialmente em sala reservada nos próprios CRAS, onde os participantes tomaram conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo plena autonomia para aceitar ou não a participação na pesquisa.

Eles também foram informados de que, por se tratar de entrevista semiestruturada, poderiam surgir perguntas ou respostas além das previstas no roteiro, desde que sendo consideradas relevantes para a pesquisa as nuances e as informações produzidas durante a interação. Além disso, as entrevistas foram gravadas exclusivamente em áudio, sendo o acesso restrito à pesquisadora e à orientadora, para fins de organização e de análise das respostas.

Nesse contexto, destaca-se também que a Ciência da História é um método de análise da história e da sociedade humana, desenvolvida por Karl Marx e por Friedrich Engels

(1977). Esse dispositivo de análise segue alguns princípios, tais como a realidade que é concreta/material e não idealizada; a história marcada por processos contraditórios e por transformações; e o ser humano que se desenvolve ao mesmo tempo em que age e transforma a natureza.

A perspectiva teórico-metodológica adotada busca, portanto, apreender o objeto em sua historicidade, considerando as relações entre o singular e o universal, assim como evitando sua naturalização. Segundo Alves (2024), o ponto inicial é a sociedade capitalista, a expressão do universal e a representação da totalidade. A compreensão de como as relações sociais acontecem na sociedade capitalista, inclusive, é condição para que o pesquisador considere seu objeto de estudo como fato histórico.

Souza *et al.* (2003) considera que é o caráter histórico que oferece concretude ao objeto pesquisado, uma vez que, de um fenômeno singular, podem ser extraídos elementos universais não observáveis, os quais somente poderão ser colocados em relevo por meio de uma teoria que permita a apreensão do movimento das relações sociais que levou à constituição desse fato.

Neste relatório de pesquisa não houve a intenção de responsabilização sendo necessário registrar que o conteúdo das entrevistas dos sujeitos participantes não representam unidades individuais e/ou isoladas. Por meio da participação do conjunto desses trabalhadores e em coerência com a metodologia de pesquisa adotada foi possível estabelecer relações entre aspectos singulares com o universal, para que não se pense, em absoluto, que essas questões sociais acontecem de forma natural, já que são determinados por aspectos históricos e sociais.

A compreensão dessas questões, portanto, vão além das manifestações particulares identificadas nas falas dos participantes, buscando apreender as relações sociais que constituem e determinam as condições em que o trabalho se realiza. Nesse sentido, a categoria trabalho constitui o eixo central para compreender a relação educativa na perspectiva da organização técnica do trabalho e da organização do trabalho didático.

Para Paulo Netto (2011), as categorias de análise podem ser consideradas a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade corresponde à sociedade dividida em classes, a contradição não pode ser dada *a priori*, sendo responsabilidade da própria pesquisa considerar as contradições a partir dos dados e a mediação corresponde às relações possíveis de serem consideradas no âmbito da totalidade.

Assim, o percurso metodológico articula a análise histórica do objeto, a revisão da produção acadêmica, o levantamento e a análise dos documentos normativos da Política de Assistência Social, bem como os dados produzidos por meio das entrevistas – buscando

compreender a organização técnica do trabalho do educador social no interior das relações sociais que constituem o SUAS.

O lócus desta pesquisa situa-se no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que surgiu para atender a uma necessidade social, tendo sua constituição relacionada ao desenvolvimento histórico da política de assistência social no âmbito do SUAS. O CRAS oferta serviços, benefícios e programas, entre eles o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o qual é estudado nesta pesquisa.

O SCFV trabalha diretamente com a população que necessita desse tipo específico de atendimento, geralmente mais vulnerável socioeconomicamente, desenvolvendo ações socioeducativas organizadas a partir de percursos e atividades coletivas. Destaca-se que o CRAS é a unidade de referência para os serviços da Proteção Social Básica previstos no SUAS, em que são identificadas as necessidades dos usuários e as suas potencialidades – estando geralmente localizados em áreas com maior fragilidade social, conforme previsto nas *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS* (Brasil, 2009).

Para responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, a dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

A elaboração do Capítulo I atendeu ao primeiro objetivo específico de situar o objeto no campo de pesquisa por meio da categorização, descrição e análise de trabalhos científicos produzidos sobre a organização técnica do trabalho do educador social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Nesse capítulo, foram apresentadas e analisadas as produções acadêmicas relacionadas ao objeto da pesquisa, buscando identificar como o trabalho do educador social tem sido abordado pela literatura e, especialmente, se há a presença ou a ausência de estudos voltados ao trabalhador de nível médio. Nesse contexto, foram realizadas consultas nas bases de dados de diferentes repositórios, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os Periódicos da CAPES, SciELO, UFMS, UEMS e UFGD, para verificar teses, dissertações e artigos sobre a formação, os recursos didáticos e as atribuições dos educadores sociais do SCFV dos CRAS.

A produção do Capítulo II esteve diretamente ligada ao objetivo específico de identificar e explorar as políticas públicas que orientam o trabalho do educador social de nivel médio na Política de Assistência Social, mais especificamente, que dizem respeito ao CRAS e à composição do arcabouço regulatório que estrutura a Política de Assistência Social,

tomando como recorte histórico a partir da Constituição Federal de 1988.

Para tanto, foram apresentados os marcos legais e técnicos que norteiam o trabalho do educador social, partindo de uma breve trajetória da Política de Assistência Social no Brasil e das suas principais legislações posteriores à Constituição Federal de 1988. Foram abordadas, também, as relações entre educação escolar e não escolar, estabelecendo interlocuções entre a organização técnica do trabalho e a organização do trabalho didático, além da caracterização do educador social no âmbito da proteção social básica.

O texto do Capítulo III atendeu ao objetivo específico de analisar a percepção de uma amostra de educadores sociais de nível médio em relação ao seu trabalho nos os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV no município de Campo Grande-MS. Para isso, foram apresentados o percurso metodológico da pesquisa, o panorama do território investigado e, posteriormente, os resultados produzidos a partir das entrevistas. Inclusive, a análise articula os dados empíricos à revisão da literatura, às legislações e ao referencial teórico da Ciência da História, buscando compreender o trabalho do educador social no interior do contexto de divisão e de fragmentação do trabalho.

Por fim, a pesquisa buscou contribuir com a compreensão crítica da organização técnica do trabalho do educador social, considerando os determinantes históricos e sociais que permeiam a Política de Assistência Social, bem como as condições concretas nas quais se realiza o trabalho educativo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

1 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL

O presente capítulo situa o objeto de pesquisa no campo de pesquisa por meio da categorização, descrição e análise de trabalhos científicos produzidos sobre a organização técnica do trabalho do educador social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Para isso, foram localizadas e analisadas produções acadêmicas que tratam do objeto de pesquisa, a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Campo Grande - MS, buscando evidenciar como se apresenta a fragmentação do trabalho do educador social nos CRAS.

Inicialmente, verificou-se a produção acadêmica (teses, dissertações e artigos) a respeito de aspectos como a formação, as atribuições e os "recursos didáticos" (Alves, 2005) utilizados pelo educador social em seu trabalho no SCFV do CRAS. Foi consultada a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos da CAPES, Scielo. A escolha por esses bancos de dados se deve pela credibilidade e pelo grande acervo que possuem. Além disso, também examinou-se outros repositórios como o da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), nos quais foram utilizados os descritores: formação de educadores sociais do CRAS, atendimento socioeducativo no CRAS, trabalho do educador social no CRAS, educador social+CRAS, projeto educativo+CRAS, material educativo+educador social+SCFV, organização técnica do trabalho+educador social+SCFV, material utilizado pelo educador social no SCFV, SCFV+CRAS.

Desta forma, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas 26 produções, das quais foram selecionadas as dissertações de Ferreira (2020) e Barbosa (2013) por abordarem a política do SUAS e o trabalho do educador social, mesmo que este último seja tratado de forma secundária.

No repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as palavras-chave trouxeram 70 produções acadêmicas, das quais foram selecionadas as contribuições das dissertações de Barbosa (2019) que trata da interdisciplinaridade e a educação social no SCFV, Saleh (2023) que faz uma crítica ao modo de produção capitalista e a falta de articulação entre Educação e Assistência Social, Petry (2017) que embora não trata diretamente do educador social, discute as mediações pedagógicas no SCFV, Lima (2022) que analisa as contribuições do SCFV e Trevisan (2022) que analisou a formação dos educadores

sociais nas produções acadêmicas. Então, podemos dizer que todas foram selecionadas por afinamento com o objeto dessa pesquisa, uma vez que se complementam permitindo maior compreensão do cenário.

No banco de dados da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foram levantadas 20 produções, das quais foram selecionadas a dissertação de Ferla (2021), por se tratar da mesma temática em tela. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foram levantadas 40 produções, das quais considerou-se a relevância temática de Pereira (2016), por discutir a política do SUAS, o CRAS e a prática socioeducativa. Os demais trabalhos discutiam outras temáticas não pertinentes à discussão desenvolvida por essa dissertação.

No repositório da UFMS com o primeiro descritor (atendimento socioeducativo no CRAS) apareceram 20 publicações, sendo válida apenas 1 para esta pesquisa (Pereira, 2016) por se tratar do CRAS e das práticas socioeducativas e, com a segunda expressão consultada (trabalho socioeducativo no CRAS) foram encontrados 20 trabalhos, mas nenhum foi considerado porque em 19 deles as temáticas não correspondiam ao objeto do presente estudo e um deles era a produção de Pereira (2016), que já havia sido considerada na consulta do primeiro descritor, portanto estava repetido.

No banco de dados da UFGD foram utilizados os mesmos descritores e observou-se que no primeiro grupo de palavras-chave: *atendimento socioeducativo no CRAS* apareceram 10 estudos. Foi validada a publicação de Ferla (2021) por estar relacionada com o tema do estudo, os demais trabalhos foram desconsiderados por não fazerem parte do tema em pauta. Na segunda tentativa: *trabalho socioeducativo no CRAS* foram encontradas 10 publicações sendo que apenas duas não se repetiram e, ainda assim, não estavam alinhadas com nossa proposição. Então, na base de dados da UEMS não foram encontradas produções para análise.

No que se refere aos periódicos, no banco de dados dos Periódicos da CAPES encontramos o artigo de Rissi, Rosa e Souza (2022) que discutiu o trabalho do educador social na política de assistência e no repositório da Scielo consideramos os artigos de Ribeiro (2006) que relaciona o conceito de exclusão com o termo educador social e Marques (2012) que tratou do educador social em relação ao trabalho docente.

Ademais, as produções encontradas e não consideradas foram descartadas nesse momento por não atenderem ao tema pesquisado. Um dado específico, é que não há tese acerca da temática. Diante disso, no quadro a seguir, é possível verificar uma síntese das produções encontradas e analisadas por ordem do mais antigo para o mais recente e nas discussões optou-se por manter uma ordem de acordo com as temáticas das publicações.

Quadro 1 - Síntese das produções acadêmicas encontradas e analisadas

Ano	Autor	Base de dados	Tipo	Título
2006	Ribeiro	SciELO	Artigo	Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo
2012	Marques	SciELO	Artigo	Educador social: trabalhador docente
2013	Barbosa	BDTD	Dissertação	O trabalho socioeducativo no Sistema Único de Assistência Social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais
2016	Pereira	UFMS	Dissertação	O profissional de psicologia no CRAS: análise das práticas educativas
2017	Petry	CAPES	Dissertação	Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre
2019	Barbosa	CAPES	Dissertação	O trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes no Serviço de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS
2020	Ferreira	BDTD	Dissertação	Gestão sociopedagógica para formação dos educadores sociais no contexto da assistência social
2021	Ferla	UFGD	Dissertação	A Política de Assistência Social como afiançadora das Seguranças Sociais: análise da gestão municipal no Centro de Referência de Assistência Social: CRAS Cachoeirinha em Dourados, MS
2022	Lima	CAPES	Dissertação	Educação Popular e vulnerabilidade social: um estudo sobre ações educativas no contexto de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)/Mamanguape-PB
2022	Rissi; Rosa; Souza	Periódicos CAPES	Artigo	A atuação do Educador Social na política socioassistencial de Presidente Kennedy (ES)
2022	Trevisan	CAPES	Dissertação	Formação de educadores e educadoras sociais no Brasil: contribuições a partir de produções acadêmicas e contextos atuais
2023	Saleh	CAPES	Dissertação	Da articulação entre Educação e Assistência Social: estudo sobre um Centro de Referência de Assistência Social na cidade de São Paulo

Fonte: Levantamento organizado pela autora (2025).

1.1 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL DISCUTIDO NAS DISSERTAÇÕES

A produção acadêmica localizada sobre a atuação dos profissionais nos Centros de

Referência de Assistência Social (CRAS), particularmente no âmbito das práticas socioeducativas e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), evidencia diferentes dimensões do trabalho desenvolvido nesses espaços. Os estudos analisados abordam aspectos relacionados à atuação profissional, à interdisciplinaridade, às mediações pedagógicas, à formação dos trabalhadores, às práticas educativas e à articulação entre as políticas públicas. Entretanto, observa-se uma presença ainda reduzida de investigações que tomem o educador social como objeto central de análise e, sobretudo, que examinem os elementos que constituem concretamente a organização de seu trabalho.

Barbosa (2013) teve como objetivo compreender a percepção dos trabalhadores sociais (assistentes sociais e psicólogos) acerca do trabalho socioeducativo realizado com as famílias dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Pindamonhangaba/SP, região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Pontua-se que a autora não incluiu em sua pesquisa o educador social (trabalhador de nível médio), que também compõe a equipe de trabalho do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) desde sua criação em 2005. O estudo fundamenta-se numa concepção sócio-histórica sobre a política de assistência social e os trabalhadores sociais bem como a dimensão socioeducativa, baseada na educação popular, a qual desvenda um princípio educativo que se manifesta por um conteúdo, sobretudo político alinhado a uma perspectiva de acordo com o modo de organização social.

A pesquisa de Barbosa (2013) foi desenvolvida a partir de abordagem qualitativa, tendo os depoimentos orais como principais fontes para produção dos dados. Como resultado, as análises mostraram que o trabalho socioeducativo é visto pelos trabalhadores sociais como peça fundante na execução de suas atividades realizadas nos CRAS; estes relatam também que o trabalho socioeducativo alcança, ainda que minimamente, autonomia/emancipação política dos usuários da Política de Assistência Social, contudo, consideram que não é somente por meio do trabalho socioeducativo que estas categorias podem se efetivar.

Por fim, os documentos da Política Nacional de Assistência Social concebem que o trabalho socioeducativo pode ser realizado de forma interdisciplinar. Barbosa (2013) constatou em sua pesquisa que há profissionais qualificados para realizar a interdisciplinaridade, porém seu estudo constatou que a inexistência da interdisciplinaridade nas ações do CRAS participante da pesquisa. Entende-se que o aspecto interdisciplinar não pode ser considerado a totalidade pensada por Marx (1980), porque essa totalidade é dada pelo modo de produção da sociedade e não pela inserção do conceito de interdisciplinaridade.

Pereira (2016), por sua vez, teve o objetivo de compreender a atuação do psicólogo no

CRAS, concentrando-se nos aspectos socioeducativos desta prática profissional. O estudo fundamentou-se na teoria Histórico-Cultural e utilizou a pesquisa de campo e a entrevista semiestruturada. O foco da investigação foi a atuação do psicólogo no CRAS, não sendo contemplado o educador social como categoria profissional analisada. A autora organizou em sua análise em diferentes eixos: motivos da atuação, realização profissional, dos pontos positivos, dos pontos negativos, identidade, atividade desenvolvida, estratégias e instrumentos, práticas socioeducativas e concepção socioeducativa. Esses eixos apresentam interesse para a investigação do trabalho do educador social, sobretudo àqueles relacionados aos instrumentos, estratégias e práticas socioeducativas.

Um dos resultados identificados por Pereira (2016) refere-se à fragilidade da identidade profissional dos psicólogos que atuam no CRAS. Segundo a autora, parte dos entrevistados declarou não ter clareza quanto à sua função e os limites da sua função nesse espaço, situação que também se manifesta na incompreensão de seu papel por parte de outros profissionais e dos próprios usuários. Pereira (2016) concluiu que os cursos de formação não têm conseguido preparar esses novos profissionais para a atuação. Em contrapartida, a pesquisadora entende que a psicologia está em expansão para outras modalidades de intervenção, incluindo as políticas públicas com caráter socioeducativo.

No que se refere às estratégias e os instrumentos, Pereira (2016) destaca a escuta qualificada, o vínculo e o encaminhamento socioassistencial. Os participantes também reconheceram suas atividades como práticas socioeducativas. A autora, contudo, observou dificuldades na própria definição dessa prática, relacionadas à ausência de uma conceituação teórica mais precisa e à diversidade de termos empregados para descrever as atividades profissionais. A própria utilização do adjetivo *socioeducativo* aparece, nesse sentido, como uma questão a ser problematizada, uma vez que envolve a relação entre fenômenos sociais, educação e ensino.

A concepção socioeducativa apresentada por Pereira (2016) também contribui para a compreensão das possibilidades de trabalho coletivo. A autora destaca que, ao vivenciar as discussões no coletivo, o sujeito pode tomar consciência de aspectos de sua realidade a partir das reflexões e análises propostas pelo grupo do qual participa superando as dificuldades experimentadas, o que corrobora o exposto em Moreira (2015) que valoriza o trabalho com grupos tendo na dinâmica de grupo uma estratégia para reflexão crítica.

Embora a pesquisa de Pereira (2016) tenha como foco profissionais de nível superior, suas contribuições são relevantes para a compreensão do trabalho do educador social. Considerando que o psicólogo é um dos profissionais que pertence a equipe de referência dos

CRAS e pode estabelecer relação com os demais trabalhadores. Essa contribuição pode vir por meio de orientações sobre o trabalho do educador social bem como pode realizar palestras e rodas de conversa nos percursos do SCFV.

Petry (2017) aproximou-se mais diretamente da problemática desta pesquisa ao investigar as condições pedagógicas presentes no trabalho dos educadores sociais, nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre. Entre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram o estudo do autor, destacam-se Freire, Gadotti, Saviani, dentre outros. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório, descritiva e analítica apresentando elementos de pesquisa participante.

Os dados produzidos foram analisados mediante análise de conteúdo, fundamentada teoricamente no materialismo histórico-dialético. Para as participantes, a educação é compreendida como processo de transformação da realidade social, enquanto as experiências dos sujeitos constituem elementos das mediações pedagógicas. Petry (2017) organizou essas mediações em três dimensões: instrumentais, situacionais e relacionais. Os resultados indicaram que as mediações pedagógicas se constituem na relação dialética dos sujeitos com o mundo no processo de criação e operação do real e do contraditório. Em sua pesquisa, a autora constatou que o trabalho socioeducativo deve ser fundamentado em uma relação dialógica, ou seja, para ele a mediação pedagógica ocorre por meio do trabalho em grupo, ainda que esse trabalho aconteça com as possibilidades existentes (momento, local, pessoa ou grupo de trabalho), tanto na esfera humana quanto na institucional. O trabalho das pedagogas na função de educadoras sociais foi padronizado por registros como planejamentos e orientações técnicas.

Barbosa (2019) analisou o trabalho interdisciplinar com as crianças e adolescentes do CRAS Antônio Thomaz Donato de Taquaritinga/SP. O estudo baseou-se no método do materialismo histórico dialético, com as categorias do método como totalidade, historicidade e mediação. O estudo teve uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Os resultados revelam que os profissionais envolvidos nas ações realizadas com a infância e a adolescência não trabalham interdisciplinarmente como está previsto no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Este trabalho não é efetivado integralmente, visto que não alcança os objetivos no âmbito da proteção, proativo e preventivo da Proteção Social Básica. Como possibilidade de superação dessa situação, Barbosa (2019) propôs a ampliação de momentos de estudo entre os trabalhadores do CRAS,

reuniões para discussão de estudos de caso e formação conjunta de equipe.

A produção de Ferreira (2020) teve como objetivo analisar as interfaces entre a Gestão Sociopedagógica, a Pedagogia Social e a formação dos educadores sociais do CRAS II Passagem, município de Tubarão/SC. Entre os referenciais utilizados destacam-se Pestalozzi, nas discussões sobre Pedagogia Social; Heloísa Lück, nas reflexões sobre Gestão Educacional; e Aldaísa Sposati, nos estudos sobre Assistência Social. A pesquisa foi desenvolvida como estudo de caso, com abordagem qualitativa, mediante entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Participaram do estudo educadores e outros profissionais envolvidos com os grupos socioeducativos de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Os resultados demonstraram a relevância da formação continuada para esses profissionais e subsidiaram a elaboração, pela pesquisadora, de formação voltada aos educadores sociais do CRAS II Passagem, de forma a instrumentalizá-los para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social.

Para Ferreira (2020), educador social ocupa posição central na concretização dos propósitos da PNAS, junto aos grupos socioeducativos. É compreendido como mediador estratégico, que utiliza da Pedagogia Social para fazer a socioeducação. Os dados produzidos pela autora demonstram que o município carece de ações sistemáticas de formação desses profissionais, uma vez que todos concordam sobre a necessidade formativa dos educadores sociais para o desenvolvimento do trabalho em um espaço distinto da educação escolar, geralmente local de origem da maioria desses educadores.

Ferreira (2020) evidenciou em seu estudo a importância da formação continuada para os profissionais do SCFV e como proposta interventiva de sua produção acadêmica subsidiou uma proposta de formação por meio de uma trilha formativa voltada aos educadores sociais do CRAS II Passagem, município de Tubarão/SC, pois acredita que desta forma pode instrumentalizá-los para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social.

Para visualizar a trilha formativa produto da dissertação de Ferreira (2020) podemos observar os tópicos na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Trilha formativa



Fonte: Elaborado pela autora, com base dos dados de Ferreira (2020).

A formação proposta por Ferreira (2020) como ação interventiva de sua pesquisa abrange o propósito da PNAS, a estrutura do SUAS, os grupos do SCFV e os conceitos da Pedagogia e da Educação Social, tendo como pontos importantes a valorização e o desenvolvimento dos educadores sociais por meio de formações voltadas para a realidade do seu trabalho no SCFV.

Assim, no que diz respeito à formação, Ferreira (2020) demonstra em sua pesquisa que o educador social se forma em seu trabalho a partir das suas vivências que o identificam no meio em que está inserido. Do que podemos concluir que esse trabalhador do SUAS não tem formação teórica. Ferreira (2020) contribui com o olhar que queremos dar a essa discussão sobre educação:

> O ser humano é biológico, histórico, pensante, desejante e tem sua subjetividade, ou seja, ele é um ser social que tem sua racionalidade, sua cultura, seus desejos; dá e recebe, transforma os sentidos. Estamos nos referindo à ontologia do ser, pois não podemos referenciar à educação social sem nos remeter a ela, pois consideramos que essa tem como princípio levar o indivíduo à consciência de si, do outro, dos contextos históricos e sociais em que habitam [...] (Ferreira, 2020, p. 80).

Nesse excerto, Ferreira (2020) nos remete ao trabalho do educador social, mas também diz respeito a sua própria vida, do trabalhador social, uma vez que vive as contradições por meio de seus atendimentos e que o faz, ou pode fazer, realizando simultaneamente suas reflexões a respeito de sua própria condição de vida chegando a consciência de si e do outro.

Ferla (2021) desenvolveu um estudo sobre o conjunto de normas técnicas e políticas que a assistência social possui destacando a proteção social básica, tendo como foco o CRAS Cachoeirinha em Dourados - MS. A autora descreve sua metodologia como de caráter teórico e empírico, no qual foram utilizadas "[...] entrevistas, a pesquisa documental, a observação

direta e a pesquisa bibliográfica" (Ferla, 2021, p. 21).

A pesquisa envolveu beneficiárias dos serviços Programa de Atenção Integral à Família-PAIF e SCFV no CRAS e também as profissionais da equipe de referência sendo uma assistente social, uma psicóloga e uma pedagoga. Já em relação à formação a autora entrevistou dois educadores sociais de nível médio.

Ferla (2021) apresentou uma abordagem histórica sobre a origem das políticas públicas no Brasil e discutiu a constituição da política de assistência social, dedicando atenção específica aos CRAS Cachoeirinha, como um território de referência que oferta os serviços da Proteção Social Básica como o PAIF, e SCFV e o Serviço de Proteção Básica para Pessoas com Deficiência - PCD e Idosos. Nesse contexto, a autora ressaltou a importância da formação dos profissionais que atuam no CRAS, e também das pessoas que estabelecem parcerias com a instituição.

Para Ferla (2021), os profissionais devem ter conhecimento técnico, competência e habilidade técnica tanto para produzir como interpretar dados, precisam ter formação/educação permanente para produzir informações, operar sistemas complexos que podem embasar o planejamento das ações. Os entrevistados demonstraram conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo. Contudo, a discussão sobre qualificação profissional aparece predominantemente associada aos trabalhadores de nível superior. Para a presente investigação, essa abordagem pode ser ampliada para considerar a equipe em sua totalidade, incluindo o educador social de nível médio, cuja atuação ocorre diretamente com os usuários do SCFV.

Outro dado relevante identificado por Ferla (2021) é que o número de profissionais que atuam no SCFV é insuficiente, o que pode ser representativo de outros CRAS. Uma das entrevistadas afirmou sobre a necessidade de ter um perfil para trabalhar nessa ação, como gostar de trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade, entender de políticas públicas, habilidade para trabalhar em grupo, gostar de fazer dinâmicas de grupo. A entrevistada não mencionou o conhecimento acadêmico ou técnico, fundamental sob o nosso ponto de vista.

No que se refere ao SCFV, Ferla (2021) analisou o trabalho social realizado diretamente com as famílias. Esse trabalho contempla ações que as integram, desde a acolhida, as ações particularizadas, o desenvolvimento de oficinas com essas famílias, as ações comunitárias e os encaminhamentos. As atividades grupais auxiliam no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de identidade, bem como o fortalecimento dos vínculos (familiares/comunitários) que formam a identidade social. Sobre o formato

dessas atividades em grupo, a autora observou por meio de sua pesquisa, uma metodologia participativa. Um exemplo a ser considerado é a roda de conversa em que todos podem opinar se expressando e exercitando o respeito para com a opinião do outro.

Em seu estudo, Ferla (2021) considera que o SCFV pode realizar passeios, viagens, brincadeiras, dinâmicas, assistindo a filmes/vídeos. Como um ponto a ser pensado foi identificado na pesquisa a falta de materiais didáticos, termo utilizado na dissertação (que não fica claro no estudo), além do corte do lanche quando havia as oficinas. Apesar de todas essas pontuações constatadas na pesquisa, a autora, em sua conclusão, constatou que o município de Dourados/MS passou a ser referência de gestão na política de Assistência Social pelo fato de que desde o ano de 2001 a gestão da Assistência Social foi paulatinamente realizada por técnicos da área fazendo transição do modelo assistencialista para uma gestão profissionalizada.

Esses aspectos trazidos por Ferla (2021) contribuem para complementar o pensamento de Ferreira (2016) acrescentando elementos importantes como a formação e o perfil dos trabalhadores dos CRAS bem como reconhecendo as políticas socioassistenciais como uma intervenção na vida dos beneficiários das políticas públicas de assistência social.

Trevisan (2022) realizou um levantamento das produções acadêmicas sobre formação de educadores sociais do SCFV, no qual buscou identificar os pressupostos teóricos, o contexto de atuação e demais questões sobre o tema. O estudo de abordagem qualitativa com pesquisa exploratória recorreu ao levantamento de estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Periódicos do Google Acadêmico. A autora identificou que pesquisas sobre essa temática são difundidas a partir de 2006, assim como cursos livres e de extensão, bem como pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação, stricto sensu e lato sensu, considerando-as “incipientes”. A pesquisadora também analisou propostas relacionadas à regulamentação da profissão do educador social e identificou a presença recorrente do debate sobre formação profissional, identificando aproximações com as proposições que constam no Projeto de Lei nº 2.941, de 2019. A pesquisadora identificou também cursos superiores para educadores sociais, todos em instituições privadas e na modalidade EaD.

Trevisan (2022) demonstrou alguns embates em torno do tema e a “invisibilidade” do educador social no contexto social, em especial na universidade. A sua revisão bibliográfica apresentou diferentes concepções e compreensões de educador social e de campo de atuação, sendo que educação não formal e educação social são termos recorrentes. Para a pesquisadora, a formação inicial e continuada de educadores sociais contribuem para a constituição da identidade profissional desse trabalhador.

O estudo de Trevisan (2022) também demonstrou a presença expressiva de Paulo Freire como referência teórica nas produções analisadas e da Educação Popular, sobretudo como fundamento metodológico. Um resultado particularmente relevante diz respeito à compreensão, pelos próprios educadores sociais, de que sua formação se constitui predominantemente na prática, uma vez que muitos não tiveram acesso a processos sistemáticos de formação inicial ou continuada capazes de fornecer conhecimentos teórico-práticos específicos para sua atuação.

Diante desses resultados, Trevisan (2022) sinalizou a demanda de curso de graduação específico, a ser promovido pela universidade pública e por isso, como proposição, organizou um esboço curricular de como poderia ser essa graduação. A autora conclui que a atuação do educador social é interdisciplinar e intersetorial, com base epistemológica na Educação Popular.

No entanto, apresenta a Pedagogia Social intersetorial, aquela desenvolvida entre diferentes setores, na perspectiva da epistemologia da Educação Popular, como possibilidade de cursos destinados à formação para atuação na modalidade de Educação não Escolar, em especial para os educadores sociais. Pontua-se com base nas legislações, que a formação pode ser dar em serviço, promovida pela Secretaria de Assistência Social (SAS), de forma regionalizada e articulada com cada CRAS.

A produção de Lima (2022) investigou as contribuições do SCFV do município de Mamanguape - PB, do ponto de vista educativo, para o processo de mudança de vida dos setores populares que são o seu público alvo que, no relatório de pesquisa, foram os adolescentes. O referencial teórico do trabalho "[...] situa-se no campo da Educação Popular em diálogo com a Educação Social" (Lima, 2022, p. 21) e "Metodologicamente, a pesquisa realizada é de abordagem qualitativa" (Lima, 2022, p. 22) com entrevistas narrativas e roda de conversa com um grupo de dez adolescentes atendidos há três anos no SCFV e entrevistas semiestruturadas com quatro educadores sociais que desenvolvem atividades junto ao público-alvo há cinco anos. Os quatro educadores sociais entrevistados atuam no SCFV há cinco anos, sendo dois músicos, um formado em teatro e o outro antropólogo.

Lima (2022) segue sua explanação dizendo que "O material empírico dos educadores sociais foi apreciado mediante a técnica de análise de conteúdo temático-categorial" (Lima, 2022, p. 25) e apresentou como resultados contribuições educativas do SCFV realizadas pelos educadores sociais nas dimensões cognitiva, de socialização secundária e inclusão social, a partir da realização de diversas atividades e estratégias voltadas a esse público como oficinas culturais e orientações sociais nas atividades grupais, tematizadas, dinâmicas, voltadas ao

desenvolvimento social e à construção da cidadania, além de identificar diferentes condicionantes no trabalho dos educadores sociais. Conforme Lima (2022), as entrevistas com os adolescentes revelaram que:

> [...] A partir da análise foi possível verificar que o SCFV propicia aos adolescentes a construção de vínculos; ampliação da comunicação e diálogo entre os participantes; gera impacto, ainda que de modo sutil, no núcleo familiar; contribui com o processo de conscientização dos participantes em diferentes dimensões; e gera novas aprendizagens que dizem respeito tanto a construção da identidade, cidadania e capacidade de refletir de forma crítica sobre os problemas sociais, quanto ao desenvolvimento cognitivo que resulta na aquisição de novas habilidades técnicas provenientes das oficinas ofertadas. Sendo assim, as contribuições se apresentam do ponto de vista da socialização secundária, cognição e inclusão, sendo a primeira a mais presente ao longo das narrativas (Lima, 2022, p. 158).

A narrativa dos adolescentes indicou que o SCFV contribuiu para a construção de vínculos, a ampliação da comunicação e do diálogo, a conscientização, a construção da identidade e da cidadania e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre problemas sociais. Também foram identificadas aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição de habilidades técnicas provenientes das oficinas ofertadas (Lima, 2022).

No que tange aos resultados sobre as entrevistas dos educadores sociais, Lima (2022) pontua a existência de diferentes práticas entre os trabalhadores, em que cada um desenvolveu sua prática a partir de suas experiências no SCFV e de trabalho em outros lugares; relataram como principais atividades as orientações sociais e oficinas culturais, além de palestras, passeios, viagens, com diferentes estratégias metodológicas como trabalho em grupo, atividades tematizadas, articulação entre oficinas culturais e orientações sociais que ocorriam por meio de temáticas em comum. Destaca-se ainda sobre a falta de formação consistente para esses trabalhadores de forma que haja um conhecimento maior sobre os documentos oficiais, uma vez que trazem importantes informações sobre a condução das atividades no âmbito do SCFV. Essa ausência de formação pode gerar lacunas que têm relação direta na condução das atividades. Ao final, Lima (2022) conclui que o SCFV contribui com processos de mudança de vida do público pesquisado auxiliando inclusive na sua profissionalização.

Saleh (2023) analisou a relação entre Educação e Assistência Social, considerando que são esferas sociais distintas, com trajetórias históricas próprias e constituídas por estruturas organizacionais consolidadas. O estudo fundamentou-se na Teoria Crítica (Adorno, 1973; 1995), e desenvolveu pesquisa documental, análise bibliográfica e entrevistas com agentes públicos municipais envolvidos no planejamento e na implantação das ações de um CRAS.

Os resultados mostram, com unanimidade entre os entrevistados, sobre a importância

de maior articulação entre as pastas da Educação e da Assistência Social. A pesquisa identificou, entretanto, que problemas políticos e burocráticos dificultam a continuidade das ações entre diferentes gestões. A ausência de alinhamento entre as duas políticas repercute diretamente sobre a população que utiliza os serviços socioassistenciais.

A pesquisa de Saleh (2023) amplia a compreensão da organização do trabalho nos CRAS ao demonstrar que suas ações não estão isoladas da estrutura mais ampla das políticas públicas. As relações institucionais, administrativas e políticas constituem mediações que interferem na continuidade e na efetivação das práticas desenvolvidas pelos trabalhadores.

A análise conjunta das dissertações permite identificar algumas tendências na produção acadêmica. De maneira geral, os estudos podem ser organizados em dois grandes eixos. O primeiro reúne pesquisas que abordam aspectos mais amplos da organização e da atuação nos CRAS, como Barbosa (2019), que analisou a interdisciplinaridade; Saleh (2023), que discutiu a articulação entre Educação e Assistência Social; Ferreira (2020), que investigou a gestão sociopedagógica; e Pereira (2016), que analisou a atuação do psicólogo nas práticas socioeducativas.

E o segundo eixo reúne pesquisas que se aproximam mais diretamente da atuação dos educadores sociais do CRAS. Nesse grupo encontram-se Petry (2017) que estudou as mediações pedagógicas do educador social com formação em Pedagogia, Barbosa (2013) que tratou do trabalhador social considerando apenas o assistente social e o psicólogo. Observa- se que a autora trata de “trabalhadores sociais” e não educadores sociais, Lima (2022) que relaciona as ações educativas promovidas pelo educador social do SCFV passando por técnicas de trabalho em grupo como as dinâmicas, Trevisan (2022) que trouxe a ideia de invisibilidade acadêmica desses trabalhadores, além de pontuar que as formações inicial e continuada contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional desse trabalhador e Ferla (2021) que fez uma abordagem sobre as atividades dos grupos atendidos nos percursos socioeducativos.

Além disso, foi possível verificar em duas publicações (Barbosa, 2019 e Petry, 2017), a presença do pedagogo como educador social, tanto na equipe de referência como na função de educador social, trabalhando diretamente com os usuários. O pedagogo foi incluído tanto para compor a equipe de referência no atendimento nas especificidades dos serviços socioassistenciais como para integrar a equipe de gestão do SUAS por meio da Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011 (Brasil, 2011). Mas para o atendimento direto com os usuários no SCFV, é previsto na legislação o técnico de ensino médio, como será detalhado no capítulo 2 sobre as normatizações que regem a política de assistência social. Por isso, é possível

perceber o pedagogo tanto na equipe de referência como trabalhando na função de educador social.

Apesar da diversidade dos estudos analisados, há um aspecto que permanece pouco explorado: a organização concreta do trabalho do educador social e os recursos didáticos utilizados para sua realização. As pesquisas mencionam oficinas, rodas de conversa, dinâmicas, palestras, filmes, passeios, viagens, brincadeiras e outras atividades, mas não desenvolvem uma análise sistemática dos elementos que tornam essas atividades possíveis como trabalho educativo.

Nesse ponto, a contribuição de Alves (2005) torna-se fundamental para a presente investigação. Ao discutir a organização do trabalho didático, o autor permite compreender que o trabalho educativo não se constitui apenas pela relação entre trabalhador e usuário, mas envolve elementos que se articulam na realização da atividade, entre eles o conteúdo, o método, os recursos materiais e o espaço em que o trabalho é desenvolvido. Assim, recursos como computadores, coletâneas, cadernos, cartilhas, apostilas e outros materiais, bem como o próprio espaço físico, não devem ser tratados como aspectos acessórios, mas como elementos que participam da organização do trabalho.

Nas dissertações analisadas, esses elementos aparecem apenas de maneira pontual. Ferla (2021), por exemplo, registra a falta de materiais didáticos no CRAS investigado, mas não desenvolve uma análise sobre o que constitui esses materiais, como são selecionados ou produzidos e de que maneira interferem na atividade do educador social. Petry (2017), por sua vez, aproxima-se da discussão ao abordar as mediações pedagógicas e os registros de planejamento e orientação técnica, mas não sistematiza os recursos didáticos como categoria específica da organização do trabalho. Lima (2022) descreve diferentes oficinas e estratégias metodológicas, mas também não analisa os materiais e instrumentos que concretizam essas ações.

Essa lacuna é significativa porque, quando o foco da análise se desloca das atividades genericamente descritas para a forma como o trabalho é efetivamente realizado, torna-se possível perceber que a prática socioeducativa depende de uma organização determinada de conteúdos, métodos, recursos e espaços. Não basta, portanto, afirmar que o educador social realiza rodas de conversa, oficinas, dinâmicas ou palestras; é necessário investigar o que é trabalhado, como é trabalhado, com quais materiais, por meio de quais procedimentos e em quais condições concretas.

Dessa maneira, a revisão das dissertações demonstra que a produção acadêmica já reconhece a importância do educador social para a realização das ações do SCFV e evidencia

problemas relacionados à formação, à identidade profissional, à interdisciplinaridade, às condições institucionais e às práticas socioeducativas. Contudo, permanece pouco investigada a dimensão material e organizativa deste trabalho. É nesse ponto que se situa a contribuição da presente pesquisa: compreender o trabalho do educador social a partir da organização dos elementos que medeiam sua atividade socioeducativa, tomando os recursos didáticos não como acessórios, mas como componentes constitutivos do trabalho realizado no CRAS.

A partir dessa lacuna, a investigação desloca a análise das práticas socioeducativas entendidas apenas como conjunto de atividades para a compreensão de sua organização concreta. Tal deslocamento permite aproximar o trabalho desenvolvido pelo educador social da categoria de organização do trabalho didático, considerando as mediações entre trabalhador, usuário, conteúdo, método, recursos e espaço. Essa perspectiva possibilita avançar em relação às produções anteriormente analisadas, buscando compreender não somente o que o educador social faz, mas como seu trabalho é organizado e quais condições materiais e didáticas tornam possível sua realização.

1.2 O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL RETRATADO POR MEIO DOS ARTIGOS

Ribeiro (2006) objetivou trazer elementos que permitam uma discussão sobre a realidade e as concepções de exclusão/inclusão e educação social, com o fim de revelar ideologias e interesses que as informam. A autora discute o termo exclusão considerando a lógica do modo de produção capitalista, em que as políticas de inclusão social são estratégias para integrar os excluídos ao sistema e, simultaneamente, controlar as tensões sociais decorrentes do desemprego e da exploração do trabalho.

Em continuidade ao pensamento de Ribeiro (2006), o conceito de educação social está diretamente ligado à exclusão promovido pelo modo de produção capitalista, em que as políticas de inclusão são de fato estratégias para controlar as tensões e os conflitos decorrentes da exploração do trabalhador. Portanto, o conceito de exclusão esconde a intenção da classe abastada que acaba por difundir a exclusão como se fosse algo natural e não como uma das consequências do sistema capitalista. A autora conclui que é necessário ter clareza sobre os conceitos, como ferramentas de luta, por isso, a substantivação da educação articulada à adjetivação do social, produz um pleonasmo como figura de linguagem, ou, então, o atributo tomado pela substância.

Marques (2012) apresentou resultados parciais da sua pesquisa de mestrado, que teve como objetivo abordar a inserção do Educador Social nas escolas a partir da reforma

educacional dos anos 1990, analisando dois programas: Escola Aberta e Mais Educação. A metodologia usada foi a aplicação de um pré-teste, com o questionamento sobre a percepção de alguns educadores sociais sobre a sua atuação na escola, em que doze participantes responderam a seis perguntas.

A conclusão parcial da pesquisa de Marques (2012) foi que a atuação do Educador Social na escola é bem-vinda pela escola e comunidade. No entanto, as condições de trabalho e contrato desses trabalhadores ainda continuam de forma precária porque geralmente são voluntários ou estagiários. Os professores da escola que estão na gestão desses programas têm dificuldades em se perceberem como Educadores Sociais, uma vez que possuem a visão que são coordenadores semelhantes aos do ensino regular.

Esses Educadores Sociais estão situados nas áreas de esporte e lazer (1), acompanhamento pedagógico (3), cultura e arte (4), informática (2), educação ambiental (2). Todos responderam cada um com seus argumentos, que se consideram um trabalhador docente. Apenas um, dos doze, declarou que não se considera um trabalhador docente e justificou por não ter a formação adequada.

Marques (2012) argumenta que geralmente os professores que são designados para serem coordenadores desses programas nas unidades escolares ficam à disposição das demandas específicas dos mesmos, como elaboração de cronogramas, horários de aulas entre outros. Pensando que esses trabalhadores podem ser estagiários das diferentes licenciaturas talvez isso possa explicar o fato de não se perceberem como educadores sociais.

Na pesquisa, foi questionado qual seria a diferença entre educador social e professor, tendo como maior indicação, que o papel do educador social vai além da sala de aula. O autor sinaliza a necessidade de pensarmos em novos modelos educativos que complementam o trabalho realizado em sala de aula.

O artigo de Rissi, Rosa e Souza (2022) é resultado de uma pesquisa que teve por objetivo compreender o trabalho do educador social do CRAS junto à população em situação de vulnerabilidade no município de Presidente Kennedy/ES. O estudo abordou o surgimento da pedagogia social e da educação social no país, buscando compreender o perfil deste profissional, sua importância e os contextos de sua atuação. Foi realizada uma revisão de literatura, além de pesquisa de campo também conduzida por entrevistas que contaram com a aplicação de questionários direcionados aos educadores sociais, assim como foram observadas e acompanhadas as práticas cotidianas desses profissionais em duas unidades distintas, o CRAS e o CREAS.

Os resultados da pesquisa expressaram uma práxis com elementos que exigem desse

profissional uma preparação psicológica, empatia, bom senso, escuta, busca ativa, responsabilidade social e mediação que possibilitam inferências em contextos vulneráveis com possíveis transformações sociais. Além disso, um dos temas contemplados nas entrevistas foi a formação profissional. Ambas as entrevistadas têm formação na área pedagógica e consideraram que o educador social tem um perfil interventor.

Para Rissi, Rosa e Souza (2022), os educadores sociais atuam na mediação de possibilidades para a superação das mazelas sociais vividas pelos grupos que atendem, realizando um trabalho que perpassa diferentes conjunturas e que através de uma prática socioeducativa instrui, mobiliza e orienta muitas pessoas. Contudo, os autores destacam que o educador social carece de qualificação e valorização profissional.

O artigo dos autores Rissi, Rosa e Souza (2022) se aproxima do nosso estudo uma vez que pretendeu compreender o trabalho do educador social, seu perfil, sua importância e seu contexto de atuação, além de mencionar a presença do pedagogo como educador social, tanto na equipe de referência como na função de educador social, trabalhando diretamente com os usuários. O que diferencia a nossa pesquisa do artigo citado é que em nosso estudo o foco é o educador social de nível médio. Outro aspecto é que os autores não chegam a relacionar as dificuldades encontradas na execução do trabalho das educadoras sociais com o modo de produção capitalista, que a nosso ver é um ponto imprescindível.

Para Rissi, Rosa e Souza (2022), o trabalho do educador social exige características como preparação psicológica, responsabilidade social e mediação, entre outras; que se utilizam da pedagogia emancipatória, mas que os profissionais participantes de sua pesquisa têm dificuldade para construir estratégias para romper com a alienação dos sujeitos e que percebem o seu fazer como uma ação interdisciplinar. Isso evidencia a ausência de uma discussão aprofundada sobre o lugar que o conhecimento ocupa na formação desse trabalhador. Dentre os artigos analisados podemos dizer que Rissi, Rosa e Souza (2022) e Ribeiro (2006) se referem ao educador social que atua na política de assistência e Marques (2012) procurou estudar o educador social que trabalha com programas sociais no interior das unidades escolares.

Por fim, para compreender como está descrito o trabalho do educador social será preciso explicitar o que dizem os documentos que regem sobre o seu fazer nas políticas públicas de assistência, como o PAIF, por exemplo, que prevê uma articulação com outros serviços do CRAS, citado no estudo de Barbosa (2019) o que será realizado no próximo capítulo, bem como será necessário adentrar na categoria trabalho de Marx e explicar sobre a educação em seu sentido artesanal passando pela divisão social do trabalho com a

especialização do saber, que está estruturada desde a manufatura burguesa.

O referido Caderno de Orientações do PAIF (Brasil, 2016) citado por Barbosa (2019) traz em sua capa que a articulação entre os serviços é necessária no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - (PAIF) e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na Proteção Social Básica. De maneira que com as referidas consultas aos bancos de dados procuramos verificar se havia produções acadêmicas que englobasse aspectos importantes para compreender o trabalho do educador social que são a formação/saber, as atribuições/fazer e os recursos que esses trabalhadores utilizam nos percursos socioeducativos no seu trabalho com beneficiários do SCFV no CRAS.

De forma geral, as produções acadêmicas analisadas entendem a educação no interior do SUAS, especialmente no SCFV, como uma possibilidade de mudança na vida dos seus usuários. É possível afirmar isso pela forma de ver a educação como transformação da realidade (Petry, 2017) alcançando, ainda que minimamente, a emancipação política de seus usuários (Barbosa, 2013).

Retomando, os estudos já descritos, a falta de articulação entre políticas públicas (Saleh, 2023) e a ausência de interdisciplinaridade entre a educação e a assistência social como dito por Barbosa (2019), número de profissionais insuficientes (Ferla, 2021), a concepção de exclusão e inclusão que revela ideologias e interesses do modo de produção capitalista (Ribeiro, 2006) e a própria invisibilidade do trabalhador educador social de nível médio exposta na pesquisa de Trevisan (2022) são aspectos que podem ser considerados consequências do modo de produção capitalista e da especialização do trabalho do educador social de nível médio, que o coloca como mero executor do planejamento de outros profissionais que possuem nível superior, demonstrando a precarização do seu trabalho e as relações de poder e dominação.

Face ao exposto, o levantamento de produções acadêmicas sobre o tema demonstrou que os trabalhos selecionados nos permitem dizer que o presente relatório de pesquisa se justifica, contando com certa originalidade a partir dos estudos encontrados e analisados. As dissertações e os artigos analisados foram importantes contribuições para o prosseguimento do nosso estudo fornecendo suporte e tecendo relações que podem auxiliar na efetividade do nosso propósito.

Diante da amostra analisada, constatou-se a necessidade de expandir a produção científica sobre o trabalhador de nível médio no SUAS, uma vez que a maioria discutiu a atuação do trabalhador social de forma generalista.

Portanto, a revisão de literatura revelou uma escassez de pesquisas sobre o trabalhador

de nível médio no SUAS. Dos estudos analisados, dez abordaram o trabalhador social em âmbito geral, enquanto apenas dois (Ferreira, 2020 e Trevisan, 2022) contemplaram a categoria de nível médio, que constitui o foco deste campo de estudo.

2 NORMATIVAS QUE TECEM A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO MECANISMO DE CONTROLE DO ESTADO CAPITALISTA

O capítulo 2 identificou e explorou as políticas públicas que orientam o trabalho do educador social de nível médio na Política de Assistência Social, mais especificamente, que dizem respeito ao CRAS.

Nessa perspectiva, os marcos legais que compõem a Política Nacional de Assistência Social, embora sejam conhecidos pelos profissionais da área, demandam ampla divulgação, sobretudo em razão de sua articulação com outras políticas públicas. Essas legislações expressam contradições próprias do modo de produção capitalista, que produz desigualdades econômicas e sociais e, consequentemente, necessidades sociais que demandam a intervenção do Estado.

Nesse contexto, instituições como os CRAS atuam junto à parcela mais vulnerável da população, buscando responder às demandas sociais apresentadas. Entretanto, sua atuação encontra limites estruturais, uma vez que tais serviços não podem solucionar as contradições que estão na origem dessas demandas. Assim, embora as políticas públicas contribuam para o atendimento das necessidades da população vulnerável, sua atuação ocorre nos limites da própria estrutura social, podendo contribuir para a reprodução das relações de exploração e alienação que sustentam o sistema capitalista. A partir disto, o presente capítulo objetivou identificar e explorar as políticas públicas que orientam o trabalho do educador social de nivel médio na Política de Assistência Social, mais especificamente, que dizem respeito ao CRAS.

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES

As políticas sociais no Brasil, segundo Behring e Boschetti (2006), foram originadas no período de maior crescimento econômico do Brasil, que se intensificou no final dos séculos XIX e XX. Pode-se inferir que, na passagem do século XIX para o século XX, o rápido processo de urbanização, o qual foi marcado pela migração campo-cidade, deixou muitas famílias em situação de vulnerabilidade, caracterizada pelo desemprego e pela precarização da vida. Desta forma, a sociedade civil passou a pressionar o Estado, que ampliou sua intervenção nas questões sociais por meio da formulação de leis e ações destinadas a essa população.

Diante disso, a configuração da política social no Brasil, conforme Rangel (2009), esteve fortemente marcada por fatores como dependência econômica internacional, herança

escravocrata, fragilidade de instituições democráticas e uma limitada distribuição de riqueza, o que pode ter comprometido o fortalecimento das ações dos movimentos sociais em defesa dos direitos civis. Nesse cenário, as políticas sociais surgem como programas e projetos de iniciativa do Estado, com a justificativa de garantir as condições de sobrevivência da população, sem, contudo, romper com as relações de poder e dominação, próprias da sociedade capitalista.

Frente a isso, as primeiras ações interventivas do Estado priorizavam organizar e controlar as pessoas mais vulneráveis, sem assumir inicialmente o caráter de proteção social, posteriormente atribuído às políticas públicas. A intervenção do Estado sobre a classe trabalhadora tinha um caráter moralizante, disciplinador e até higienista, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX. As autoras não citam explicitamente a palavra *higienista* em seus escritos, porém interpretamos dessa forma quando explicam que a pobreza era vista como um problema moral e não como resultado das desigualdades produzidas pelo capitalismo (Behring; Boschetti, 2011).

Nessa perspectiva, esse pensamento contribuiu para a estigmatização de grupos como negros, pobres, imigrantes e trabalhadores, aos quais foram atribuídas responsabilidades pelos problemas sociais, como a pobreza, as doenças e a desordem urbana. Esses grupos passaram a ser compreendidos como ameaça à ordem e à higiene social (Behring; Boschetti, 2011). Nessa direção, Castel (1998), por exemplo, analisou o surgimento do proletariado industrial e o fato de a burguesia enxergar a pobreza operária como uma ameaça à ordem pública.

Segundo Caldeira (2000), entre os séculos XIX e XX, as políticas higienistas justificavam a remoção de pobres, negros e imigrantes de áreas valorizadas sob o argumento de limpeza, ordem e saúde. Essas ações deixaram um longo legado. Conforme a autora, tais ações ultrapassam o caráter sanitário, configurando-se como uma forma de exclusão social. Esse processo deixou marcas que permanecem em práticas posteriores, como as remoções de favelas, a segregação urbana e a criminalização da pobreza, frequentemente justificadas pelos discursos de segurança e qualidade de vida.

A discussão sobre essas primeiras formas de intervenção estatal permite compreender que as políticas sociais se desenvolvem no interior das contradições do capitalismo. O Estado passa a atender determinadas necessidades da classe trabalhadora, como saúde, educação, alimentação, segurança e habitação, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção das condições necessárias à reprodução da força de trabalho. Para adentrar no campo das políticas públicas, faz-se necessário primeiramente delimitar o conceito de Estado adotado neste trabalho. Assim, o Estado pode ser considerado como resultado da forte oposição entre as

classes sociais e que na sociedade capitalista funciona como instrumento de exploração da classe oprimida (Lenin, 2017).

No capitalismo, o sistema funciona de modo a manter a organização da sociedade estável, ou seja, mesmo com a criação de algumas leis e políticas, tende a preservar os interesses da classe dominante que, neste ínterim, sustenta as desigualdades existentes. No caso da assistência social, o Estado garante direitos e promove proteção social por meio de políticas como o SUAS, mas não rompe com as estruturas que produzem a desigualdade.

Para Neves (2017), que escreveu sobre a influência de Gramsci no Serviço Social, o Estado na sociedade capitalista a partir do pós-segunda guerra mundial pode ser compreendido, não apenas como instrumento coercitivo, mas também realiza uma articulação com a sociedade civil. A autora declara que uma das maiores contribuições desse pensador foi a ampliação do conceito de Estado, incluindo a sociedade civil como aparato particular da hegemonia. Nessa perspectiva, o Estado é também espaço de disputa entre interesses distintos, atuando tanto por meio da coerção quanto da produção de consensos.

A contribuição de Lessa (2013) também é relevante para esta discussão, ao criticar a compreensão do Estado como instituição neutra, destinada a atender igualmente às necessidades de todas as classes sociais. Para o autor, o Estado capitalista se constitui sob a lógica desse modo de produção. De forma semelhante, Behring e Boschetti (2011) compreendem o Estado como estrutura de poder e governança moldada pelas relações econômicas e pelas ideologias dominantes.

Deste ponto de vista, destaca-se, então, que o Estado é aquele que administra e regula a população do território e, portanto, não é um elemento neutro. Em sua administração, favorece condições materiais e objetivas necessárias à reprodução do sistema capitalista. O governo, por sua vez, pode ser entendido como o poder de um grupo que representa as funções do Estado por determinado período. Face ao exposto, percebe-se que esse mesmo Estado cria as políticas públicas como forma de responder às demandas sociais e, simultaneamente, administrar as contradições produzidas pela sociedade capitalista. De forma contraditória, a luta de classes também se expressa no Estado. A partir dessas considerações, compreende-se que a política social constitui uma forma de intervenção do Estado que, simultaneamente, atende às necessidades da classe trabalhadora e administra as contradições produzidas pelo capitalismo.

Como aponta Höfling (2001), as políticas sociais constituem formas de intervenção do Estado nas relações sociais produzidas no interior do capitalismo. Nessa perspectiva, a atuação estatal não se orienta, necessariamente, pela superação das desigualdades sociais, mas

pela administração das contradições produzidas pelo próprio modo de produção, contribuindo para a manutenção das condições de reprodução da sociedade capitalista e, consequentemente, das relações entre capital e trabalho anteriormente discutidas.

Essa compreensão permite problematizar a passagem do assistencialismo para a institucionalização da política de assistência social. A transformação da assistência em política pública representou um avanço em relação às práticas assistencialistas tradicionais, ao conferir direitos, responsabilidades estatais e mecanismos institucionais à proteção social. Entretanto, a institucionalização não significou o desaparecimento imediato das práticas historicamente construídas sob a lógica do favor, da dependência e da tutela. Algumas dessas características permanecem nas formas concretas de execução da política, especialmente quando ações de assistência social são mobilizadas para fins de visibilidade política ou aproximação entre gestores e população atendida.

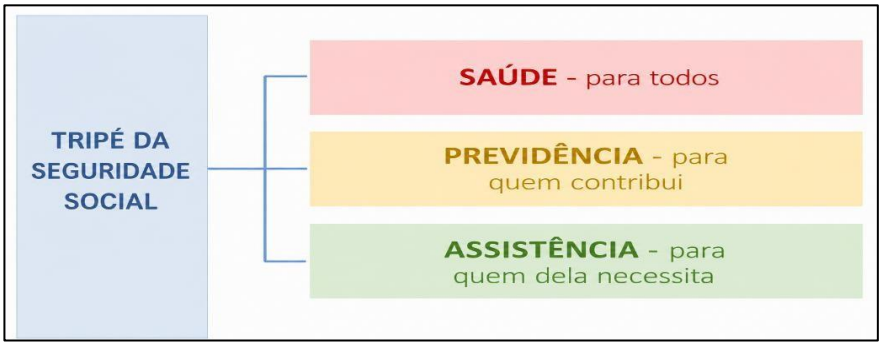
Esse processo deve ser compreendido historicamente. A sociedade e o Estado passaram por transformações ao longo do tempo, incorporando, em diferentes momentos, demandas resultantes das lutas sociais e da luta de classes. A participação da sociedade civil foi importante nesse processo, contribuindo para a construção de direitos e para a institucionalização de políticas sociais. Contudo, a incorporação dessas demandas pelo Estado não elimina as contradições que constituem a sociedade capitalista. Assim, a assistência social permanece atravessada por interesses econômicos, políticos e sociais distintos, que podem tensionar sua realização como direito.

Nesse sentido, embora a institucionalização da assistência social tenha contribuído para superar parte das práticas assistencialistas tradicionais, permanece uma herança histórica que não pode ser desconsiderada. Quando a política social é subordinada a interesses políticos particulares, pode reforçar relações de dependência entre gestores e população usuária e, consequentemente, limitar as possibilidades de construção da autonomia dos sujeitos. A existência de direitos formalmente instituídos, portanto, não garante, por si só, sua realização livre das práticas e relações sociais produzidas historicamente pelo assistencialismo.

É nesse contexto que se inicia a trajetória normativa que transforma a assistência social em política pública de direito. A análise parte inicialmente da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), considerada um marco na conquista de direitos sociais, pois, a partir desse momento, a assistência social deixa de ser vista como caridade e passa a ser considerada uma política de direitos sociais, integrando o sistema de seguridade social e tendo a cidadania e a dignidade humana como referências da atuação estatal. A partir da Constituição Federal de 1988, a assistência social passa a ser reconhecida como dever do Estado e direito do cidadão e

se insere no contexto da seguridade social, juntamente com a saúde e a previdência, formando o que denominamos tripé da seguridade social (Figura 2).

Figura 2 - Tripé da seguridade social



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em se tratando do tripé da seguridade social, o texto da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (Brasil, 2004) diz que:

> [...] a Assistência Social, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos (Brasil, 2004, p. 42).

A previdência social, a partir da Constituição Federal de 1988, também integra o tripé da seguridade social, possuindo caráter contributivo, diferentemente da assistência social e da saúde. Seu acesso se dá por meio da contribuição e do acesso ao mercado de trabalho, atuando na proteção dos trabalhadores, por meio de aposentadorias, auxílios e pensões (Brasil, 1988). Seguindo essa perspectiva, Castel (1998) entende a propriedade social como os direitos e garantias públicas, como previdência e saúde, que protegem o trabalhador assalariado sem modificar a estrutura da propriedade privada do capital.

Deste modo, a Assistência Social é intersetorial, devendo ser articulada com outras políticas prezando pela integralidade da proteção social e evitar a fragmentação das ações. Mesmo sabendo que a CF (Brasil, 1988) registrou o processo de transição entre a ditadura militar e a democracia, ainda assim o país continuou enfrentando, por exemplo, a desigualdade social e a informalidade no mercado de trabalho. A institucionalização dos direitos sociais, portanto, não eliminou as contradições econômicas e sociais existentes no país.

Almeida (2020) argumenta que para falar sobre desigualdade precisamos falar sobre a

constituição social do trabalho e das suas relações na sociedade capitalista, uma vez que isso é determinante para a definição de cada um dentro desse sistema. De acordo com a autora, a crença de que somente o crescimento econômico resolve todas as desigualdades sociais não se sustenta, pois a própria estrutura capitalista produz processos de marginalização e concentração de riquezas.

Em se tratando de concentração de riquezas e desigualdade social, podemos citar o ranking de bilionários que o Brasil lidera na América Latina (Chagas, 2026) demonstrando a grande desigualdade econômica e social que ocasiona a demanda pelos serviços sociais no país.

O Brasil concentra o maior número de bilionários na América Latina e Caribe que acumulam por volta de R$ 1,26 trilhões o que equivale a quase 20% do orçamento da União para o ano de 2026 (Chagas, 2026). Essa grande desigualdade econômica gera também uma enorme desigualdade social ao acesso e permanência da satisfação das necessidades básicas até mesmo a realização de sonhos e desejos mais específicos como assistir a uma peça de teatro, comprar um livro ou realizar uma viagem. Fato que se traduz na necessidade social da criação das políticas sociais como mecanismo de justiça social.

Souza et al (2003) aponta que o modo de produção capitalista favoreceu as condições materiais que contribuíram para a produção de situações de vulnerabilidade de famílias destituídas do trabalho e de condições de reprodução social, constituindo uma das bases históricas para a emergência de políticas de atendimento a essas populações. Alves (2006) ressalta que, os sujeitos que não estão produzindo no mercado de trabalho, compõem um grande grupo que só tem aumentado, e, muitas dessas pessoas que não conseguiram voltar para o mercado se tornam grupos excluídos. Essa discussão permite estabelecer uma mediação com o objeto desta pesquisa, uma vez que o SCFV se insere em uma política pública voltada ao atendimento de sujeitos e famílias em situações de vulnerabilidade e risco social. Frente a essa realidade, torna-se fundamental criação de políticas públicas que busquem garantir direitos e proteção social á pessoas em sutuação vulnerável.

Desta forma a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) nos artigos 203 e 204, estabelece objetivos, princípios e diretrizes da política de assistência social que estabelecem a descentralização político-administrativa e a participação popular. O Art. 203 afirma que a assistência social é direito que deve garantir proteção às pessoas em situação de vulnerabilidade e o art. 204 estabelece que essa política deve se organizar de forma descentralizada, ou seja, responsabilidades divididas entre União, Estados e Municípios com participação da sociedade. Ambos os artigos reforçam a necessidade de oferta de modo

integrado e coordenado entre os diferentes níveis de governo. Todavia, a efetivação desses dispositivos dependia de regulamentações posteriores que orientassem sua operacionalização, financiamento e a execução.

Para preencher essa lacuna, surge a Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, denominada Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (Brasil, 1993), que regulamenta o que está previsto na Constituição Federal de 1988. Esta legislação dispõe sobre a organização da Assistência Social, sua organização descentralizada e a articulação entre as três esferas de governo, além de regulamentar serviços, benefícios e mecanismos de participação e controle social. Por meio da LOAS (Brasil,1993), houve a instituição do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), órgão colegiado de deliberação e normatização da política de assistência social. A LOAS representou, portanto, importante marco na superação formal da assistência como favor ou caridade, ao reconhecê-la como direito social e responsabilidade estatal.

Para os trabalhadores da assistência social, foi um marco importantíssimo, pois, esse processo consolidou a assistência social como um direito do cidadão e não mais como favor ou caridade. Ao mesmo tempo, Magosse, Andrade e Francelino (2017) destacam que a LOAS apresenta contradições, uma vez que sua implementação ocorre no interior da sociedade capitalista. Conforme Magosse, Andrade e Francelino (2017, p.13), "[...] tal lei é criticada por conter contradições e vários dispositivos não aplicáveis na prática, [...] como por exemplo, o critério de miserabilidade adotado".

A LOAS define ainda benefícios como o Benefício da Prestação Continuada (BPC) que prevê o valor de um salário mínimo a pessoas em situação de vulnerabilidade, idosos com 65 anos ou mais que não têm renda, e pessoas com deficiência que não possuem condições de prover seu próprio sustento, observados os critérios estabelecidos legalmente. Além dos benefícios, a organização da assistência social passa a considerar diferentes níveis de proteção social, posteriormente estruturados no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), compreendendo a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

A proteção Social Básica se volta às questões de prevenção das situações de vulnerabilidades e ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários sendo referenciados nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), já a Proteção Social Especial (média e alta complexidade), é um acompanhamento especializado para indivíduos/famílias que se encontram em risco social ou apresentam sinais de violação de direitos em que os serviços são referenciados nos Centros de Referência Especializado de

Assistência Social (CREAS) e a alta complexidade onde se verifica o rompimento dos vínculos familiares exigindo, em algumas situações, o acolhimento institucional.

Assim, a assistência social constitui uma política pública destinada a garantir proteção social a quem dela necessita, enquanto o SUAS organiza sua execução, estruturando serviços, programas, projetos e benefícios.

Enfatiza-se que a assistência social deve ser direcionada a indivíduos e famílias que dela necessitam, e não pode ser compreendida exclusivamente a partir da renda, uma vez que a proteção social também envolve situações de vulnerabilidade e risco social. O Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (MDS) posiciona-se no entendimento de que a assistência social pautada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na LOAS (Brasil, 1993) é um direito social e não uma prática assistencialista, além do que conceituar a condição de pobreza restrita apenas à renda demonstra a insuficiência de outras situações de vulnerabilidades atendidas pelo SUAS.

Desta forma, é necessário evidenciar que a assistência social é um direito social, promovendo uma abordagem acolhedora e não discriminatória de seus integrantes, sabendo que o acesso a serviços e benefícios deve acontecer partindo das necessidades sociais e não de rótulos socioeconômicos. Para Marx (1980) o valor do ser humano no capitalismo se reduz a sua utilidade dentro do sistema econômico e para a superação dos rótulos sociais é necessário o acesso aos benefícios que correspondam realmente às necessidades humanas e não somente o controle por meio de classificações. Conforme o documento *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil* (Brasil, 2009),

> Novos desafios surgiram e ainda estão presentes. Especificar área de atuação para a assistência social significa romper com a hegemônica concepção de que é uma política de atenção aos pobres, aos necessitados sociais, aos frágeis e carentes. Esse modo de ver contém em si uma manifestação que aparta um segmento da população, recorta os cidadãos por níveis de renda e separa aqueles de baixa renda confinando-os em um aparato específico, como se suas necessidades fossem diversas daquelas do cidadão brasileiro (Brasil, 2009, p. 14).

Logo, é uma política de seguridade social não contributiva não deve ser reduzida ao atendimento da pobreza monetária, mas compreendida como política de proteção social destinada a quem dela necessita.

Outro marco normativo, central para esse estudo, é a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituída em 2004. É importante diferenciar a PNAS do SUAS: enquanto a PNAS estabelece princípios, objetivos, diretrizes e organização da política de assistência social, o SUAS constitui o sistema responsável por sua operacionalização.

Para esclarecimento, a PNAS (Brasil, 2004) apresenta as diretrizes e estratégias para a promoção e a universalização da assistência social, garantindo o acesso aos serviços e benefícios a quem deles necessita. Essa descentralização não significa ação isolada dos municípios, mas a distribuição de responsabilidades entre os entes, articulados por um sistema nacional.

Conforme o texto introdutório da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), (Brasil, 2004) para a sua efetivação, aconteceram algumas reuniões descentralizadas e ampliadas do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), discutindo coletivamente o texto final que seria encaminhado para aprovação. A PNAS foi aprovada por meio da Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004 (Brasil, 2004), consolidando as diretrizes para a implementação do SUAS.

Todo esse processo trata-se, portanto, de transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da LOAS (Brasil, 1993). Entretanto, esse sistema considera as particularidades de cada região bem como as necessidades das populações em situação de vulnerabilidade, articulando os serviços de assistência social com outras áreas, como saúde, trabalho e educação, por meio da intersetorialidade. Além disso, a PNAS (Brasil, 2004) destaca a importância de construir redes de proteção social mais efetiva, para que pessoas vulneráveis não sejam atendidas apenas de forma emergencial, ou pontual, mas que possam ter acesso a políticas que possibilitem a ampliação da proteção social e da autonomia.

A criação da PNAS está diretamente relacionada às deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em dezembro de 2003, em Brasília/DF, com participação do poder público e da sociedade civil. Sua aprovação, em 2004, consolidou um processo de discussão que envolveu Conselhos de Assistência Social, fóruns estaduais e regionais, universidades, estudantes, pesquisadores, trabalhadores, gestores e usuários.

Desse modo, a trajetória normativa pode ser sintetizada em três momentos fundamentais: a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a assistência social como direito; a LOAS de 1993, que regulamentou esse direito; e a PNAS de 2004, que estabeleceu as bases para a implantação do SUAS.

A sociedade civil, aparato da hegemonia (Neves, 2017), por meio do debate tornou a assistência social uma política pública permanente, ainda que permaneçam concepções que a associem ao assistencialismo. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (Brasil, 2004) demonstra um passo importante na consolidação da Assistência Social como direito social no Brasil. Os documentos legislativos do âmbito federal, como a Constituição Federal

(Brasil, 1988), a LOAS (Brasil, 1993) e a PNAS (Brasil, 2004) formam a base para a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), cuja a organização foi posteriormente regulamentada pela Norma Operacional Básica NOB/SUAS (Brasil, 2005).

O SUAS representa uma ruptura formal com o modelo assistencialista e filantrópico, quando propõe uma organização nacional, descentralizada e participativa da política de Assistência Social, compartilhando responsabilidades entre os entes federativos. Assim, motivados pelos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), o SUAS estabelece um modelo de gestão que articula e organiza os serviços, programas e benefícios socioassistenciais em dois níveis de proteção já mencionados anteriormente: a Proteção Social Básica, e a Proteção Social Especial.

Enquanto a PNAS apresenta os princípios, objetivos e diretrizes da política, o SUAS organiza sua operacionalização, distribuindo responsabilidades entre União, Estados e Municípios e estruturando os serviços e benefícios socioassistenciais. A construção do SUAS reforçou a necessidade da implantação de normas operacionais para padronizar a atuação dos entes federados. Nesse contexto, a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS) (Brasil, 2005), estabeleceu diretrizes para a organização, gestão, financiamento, monitoramento e controle social do sistema.

Assim, a NOB/SUAS (Brasil, 2005) também regulamenta a organização, a gestão e o funcionamento do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, focando na estruturação do sistema como um todo. Ela define as competências dos entes federados União, Estados e Municípios, estabelecendo diretrizes para os níveis de proteção social, financiamento, monitoramento e controle social. Após definir a estrutura do SUAS pela NOB/SUAS foi necessário ainda regulamentar a parte da gestão do trabalho nesse mesmo âmbito, com foco na estruturação deste trabalho a partir de seus trabalhadores.

Nesse sentido, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006), abarca as questões voltadas aos recursos humanos, evidenciando como deve ser a oferta dos serviços socioassistenciais à população, considerando a qualificação, valorização e organização dos profissionais que atuam nessa política. Para o funcionamento de toda a rede socioassistencial a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB-RH/SUAS surge para "[...] tratar a gestão do trabalho como uma questão estratégica (Brasil, 2006, p. 12)." Por isso, entende-se que seu objetivo é regular e valorizar os profissionais da área no âmbito do SUAS, promovendo a profissionalização, a formação continuada, as condições éticas e técnicas de trabalho. Destaca a relevância das equipes multiprofissionais, pontua a necessidade de realizar concursos públicos, a

implementação de planos de cargos e carreiras, a valorização dos profissionais do SUAS.

Nessa perspectiva, a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) estabelece parâmetros para a composição das equipes, os perfis profissionais, a formação, os vínculos de trabalho e a educação permanente. No que se refere a formação, Antunes (2005) entende que a qualificação do trabalho em si, promove um processo de inaptidão dos trabalhadores promovendo a segmentação e a diversificação da classe trabalhadora. O autor utiliza em seu texto o termo *qualificação*, ou seja, ele afirma que a qualificação requerida pelo mercado de trabalho gera a desqualificação, quando exige uma qualificação baseada no treinamento das novas tecnologias, o que descaracteriza a formação propriamente dita provocando um esvaziamento de saber, o que ele tem denominado inaptidão do trabalhador (Antunes, 2005).

Nessa ótica, a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006), aborda ainda a gestão de recursos humanos do SUAS, informando quanto à formação, qualificação e distribuição dos profissionais que atuam nos serviços e programas da assistência social, reforçando a necessidade de se ter profissionais capacitados para atuar com eficiência nos CRAS e CREAS garantindo que a política seja prestada com qualidade técnica e humanização. Logo, destaca-se que a coordenação dos CRAS deve ser composta por profissional de nível superior e concursado, com experiência em trabalhos comunitários, gestão de programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais (NOB-RH/SUAS, 2006). Entretanto, no capítulo 3 percebe-se que há uma incoerência sobre essa questão.

Ainda conforme a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) a gestão do trabalho se preocupa em estabelecer uma política de formação, com educação permanente qualificando os trabalhadores, de forma sistemática e continuada. Essa dimensão é particularmente importante para esta pesquisa, uma vez que o trabalho do educador social constitui o objeto central de análise.

A partir desse arcabouço normativo, todos os profissionais que atuam na política de assistência social são compreendidos como trabalhadores do SUAS. Nesta pesquisa, interessa particularmente o educador social que atua no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), vinculado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no âmbito da Proteção Social Básica. Por essa razão, não será realizado o detalhamento da Proteção Social Especial.

Cabe destacar, como exemplo, que a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Campo Grande/MS, lançou um e-book denominado *Anais do V Seminário SAS* (Jitsumori, Vale, Costa, 2025) com apresentação de artigos escritos pelos trabalhadores SUAS, voltado às práticas e às experiências vivenciadas por estes profissionais. Conforme a apresentação do e-

book, este foi um projeto que valorizou o conhecimento e a realidade desses trabalhadores que, de fato, colocam em prática todos os dias o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a rede socioassistencial. A existência de uma produção dessa natureza no município permite observar que as diretrizes estabelecidas nacionalmente pelas normativas do SUAS se materializam em práticas concretas e são apropriadas pelos trabalhadores em seus diferentes espaços de atuação. É nesse movimento entre a norma e sua realização no território que se situa o objeto desta pesquisa: o trabalho do educador social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), desenvolvido nos CRAS de Campo Grande/MS.

A publicação também evidencia a necessidade de considerar o trabalhador como parte constitutiva da política de assistência social. Embora as normativas estabeleçam serviços, competências, atribuições e parâmetros de funcionamento, sua efetivação depende daqueles que realizam cotidianamente o trabalho socioassistencial. Portanto, compreender a política de assistência social implica também compreender as condições, atribuições e formas de organização do trabalho daqueles que a executam.

Assim, a NOB-SUAS (Brasil, 2005) e a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) criam uma base para a operacionalização do SUAS organizando a oferta de serviços e fortalecendo a proteção social. Nesse processo, os CRAS são definidos como unidades estratégicas de proteção social básica e espaços estratégicos de atendimento direto das famílias e das comunidades. O foco da "gestão do trabalho*"* descrito na NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006, p. 10) é no papel dos profissionais que atuam nessa política, garantindo que os serviços cheguem até a população com qualidade por meio de equipe qualificada. Além disso, promove a padronização da gestão do trabalho, estabelecendo os "perfis profissionais*"* necessários, a formação exigida dos trabalhadores, a carga horária, as condições de trabalho e as diretrizes para a realização de concursos públicos.

Esses elementos são particularmente relevantes para esta pesquisa porque permitem compreender que o trabalho desenvolvido no CRAS não é realizado de maneira espontânea ou desvinculada de uma organização institucional. Ao contrário, existe uma normatização que define profissionais, atribuições, formação e condições para a realização do trabalho. Entretanto, a existência dessa regulamentação não significa que o trabalho concreto se desenvolva exatamente conforme o previsto nos documentos normativos. É justamente nessa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado que se encontra uma das questões que interessam a esta investigação.

Em atenção às expressões "gestão do trabalho*"* (Brasil, 2006, p. 10) e "perfis profissionais*"* (Brasil, 2006, p. 24), observa-se a presença de uma "racionalidade técnica"

(Saviani, 2012) apoiada nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência. Embora a padronização seja necessária à organização de uma política pública, é preciso considerar que sua aplicação no cotidiano dos serviços pode produzir tensões entre o que é formalmente estabelecido e as condições concretas encontradas pelos trabalhadores nos territórios.

Entre os pontos abordados, destacam-se os perfis profissionais para os serviços socioassistenciais, a qualificação e formação dos trabalhadores, vínculos empregatícios adequados, com prioridade para concursos públicos assegurando estabilidade e comprometimento com a política, a carga horária mínima recomendada, as condições éticas e técnicas de trabalho, a valorização dos profissionais do SUAS, a organização das equipes de referência nos CRAS, CREAS e demais unidades da Assistência Social.

Por meio da NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006), observa-se que os profissionais do SUAS de nível superior são denominados "equipes de referência" (Brasil, 2006, p. 15), e essa nomenclatura se aplica tanto aos profissionais de nível superior dos CRAS quanto dos CREAS. Entre os profissionais que compõem a rede socioassistencial, encontram-se assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e advogados. Já em relação aos profissionais de nível médio, cita-se os educadores sociais. Estes últimos ocupam uma posição particularmente importante para o presente estudo, por estabelecerem contato direto com os usuários e participarem da execução das atividades socioeducativas.

Traçando um paralelo entre a NOB/SUAS e a NOB-RH/SUAS, ressalta-se que a primeira organiza os aspectos gerais da gestão pública da Assistência Social, já a segunda tem enfoque nos aspectos profissionais do trabalho social. Essa distinção é fundamental para compreender o objeto desta pesquisa: se a NOB/SUAS organiza o funcionamento do sistema, a NOB-RH/SUAS permite identificar como o trabalho necessário à sua execução é regulamentado.

A gestão de trabalho do SUAS, por meio da NOB-RH/SUAS (Brasil, 2011) também estabelece como objetivos a desprecarização dos vínculos dos trabalhadores, a educação permanente, o planejamento estratégico, a gestão participativa e o fortalecimento das condições de trabalho, conforme expresso no documento:

> Garantir a "desprecarização" dos vínculos dos trabalhadores do SUAS e o fim da terceirização, garantir a educação permanente dos trabalhadores, realizar planejamento estratégico, garantir a gestão participativa com controle social, integrar e alimentar o sistema de informação (Brasil, 2011, p. 17).

Deste modo, há a necessidade de consolidar a gestão do SUAS, valorizando seus

trabalhadores, com foco na educação permanente. Essa dimensão toma relevância quando se considera o educador social, cuja atuação envolve diretamente o desenvolvimento de atividades socioeducativas e o contato direto com indivíduos atendidos pelos serviços. É importante, portanto, não tratar o educador social apenas como executor de atividades previamente definidas. Seu trabalho se realiza em um território concreto, diante de demandas sociais específicas, exigindo mediações entre as orientações institucionais e as necessidades apresentadas pelos usuários. Dessa forma, a análise de seu trabalho requer considerar tanto as atribuições formalmente estabelecidas quanto às condições concretas em que essas atribuições são realizadas.

Nesse sentido, todos os profissionais que atuam na política de assistência social podem ser compreendidos como trabalhadores do SUAS. Para esta pesquisa, entretanto, interessa especificamente o educador social que atua no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), vinculado aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), no âmbito da Proteção Social Básica do município de Campo Grande/MS. Essa delimitação é necessária para que a análise não se disperse em outras funções e níveis de proteção que não constituem o objeto investigado.

Ressalta-se que a atuação dos profissionais dos CRAS se volta à prevenção de riscos sociais, promoção da convivência familiar e comunitária, acompanhamento das famílias em situação de vulnerabilidade e na execução dos serviços tipificados como o Programa de Atenção Integral à Família - PAIF e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. No cotidiano dos CRAS, essas atribuições se concretizam por meio de diferentes trabalhadores, que planejam, executam e acompanham as atividades socioeducativas, monitoram o território, identificam as necessidades e vulnerabilidades, orientando as famílias, promovendo a articulação com outras políticas públicas.

Com as NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) estruturando a gestão do trabalho no SUAS, foi necessário padronizar os serviços ofertados. Nesse contexto, surge então a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais instituída por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), documento que se tornou fundamental para a política de assistência social, estabelecendo diretrizes claras sobre quais serviços devem ser ofertados e define suas características, objetivos, usuários e formas de organização.

A legislação divide os serviços em dois níveis de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial, de média e alta complexidade. Para este estudo, interessa particularmente a Proteção Social Básica, no qual se encontra o SFCV desenvolvido no

CRAS. Entretanto, destaca-se que o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e o SCFV articulam-se entre si. Essa articulação é importante para a compreensão do trabalho do educador social, uma vez que sua atuação no SCFV não ocorre de forma isolada, mas integra a organização mais ampla da Proteção Social Básica.

Outro documento importante é a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, que constitui uma referência fundamental para compreender o trabalho realizado no SCFV. Ao estabelecer parâmetros para a organização do serviço, também delimita o contexto institucional no qual o educador social desenvolve suas atividades.

De acordo com a Resolução nº 9, de 15/4/2014 a partir dessa normatização, torna-se possível compreender que o trabalho do educador social possui uma dupla determinação: de um lado, está submetido às diretrizes e aos objetivos estabelecidos para o serviço; de outro, precisa responder às situações concretas encontradas no território e às necessidades dos usuários. Essa relação entre o trabalho normatizado e sua realização concreta será fundamental para a análise desenvolvida posteriormente (Brasil, 2014).

Outro marco normativo relevante são as Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) (Brasil, 2009). Este documento norteia o funcionamento, a organização e as práticas dos CRAS em todo o país, servindo como referência para profissionais e gestores que atuam no SUAS. Tal normativa apoia os municípios e o Distrito Federal no planejamento, implantação e gestão dessas estruturas e auxilia os Estados e a União no acompanhamento dessa implementação e no aperfeiçoamento dos CRAS já existentes.

Entre os principais pontos abordados nestas orientações, destaca-se a definição do CRAS como unidade pública estatal e responsável pela organização da oferta dos serviços socioassistenciais. Também são abordadas questões relacionadas à estrutura física, composição das equipes, planejamento, registro e monitoramento das atividades, atendimento individual e coletivo, abordagem territorial e articulação com outras políticas públicas.

Para o objeto desta pesquisa, essas orientações são relevantes porque situam o educador social dentro de uma estrutura institucional específica. O trabalho desse profissional não se realiza de forma independente, mas no interior do CRAS, submetido a uma organização, a uma equipe e a determinadas condições materiais e institucionais.

Nesse sentido, essa legislação nacional *Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)* (Brasil, 2009) constitui o ponto de partida, mas não encerra a análise. É necessário observar como essas determinações chegam ao município e se concretizam no cotidiano dos serviços. No caso desta pesquisa, isso significa deslocar a

análise do plano geral do SUAS para a realidade dos CRAS de Campo Grande/MS e, especificamente, para o trabalho do educador social no SCFV.

Sobre a organização e o funcionamento, a regulamentação da estrutura física, composição das equipes, carga horária, planejamento e o registro e monitoramento das atividades são elencados nos documentos normativos. Além disso, a metodologia de trabalho pauta-se por diretrizes práticas para o atendimento individual e em grupo, abordagem territorial e articulação com outras políticas públicas. Nesse sentido, têm como principal enfoque o apoio a gestores e profissionais que atuam no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), proporcionando condições para o funcionamento dos CRAS em todo o território nacional.

O MDS instituiu e consolidou o SUAS com a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação resguardando que as informações e reflexões inseridas nestas orientações técnicas auxiliem na qualificação dos trabalhadores e resguardem a eficiência das políticas públicas desenvolvidas. Contudo, embora todas essas normativas sejam importantes para compreender o cenário da pesquisa, estas possuem os limites e as contradições de uma sociedade de classes, uma vez que foram produzidas no modo de produção capitalista. Corrobora-se a ideia de Höfling (2001), que pontua que as políticas sociais estão situadas em um determinado tipo de Estado e que por isso temos que analisar o projeto político, econômico e social de cada sociedade.

Para Almeida (2020), o capitalismo contemporâneo tem base no trabalho como atividade produtiva, operando no distanciamento entre a produção para o atendimento das necessidades e as necessidades de sua autorreprodução. Logo, estimula a competitividade e a concorrência, provocando como consequência uma precarização sem precedentes. Alves (2006) vê a crise do Estado brasileiro, não como um acontecimento pontual, mas que ocorre em escala mundial, pois a considera uma crise do capital estrutural. O autor (2006) pontua que:

> O caráter endêmico da crise favoreceu a emergência de uma nova roupagem para o discurso burguês, agora denominado por segmentos da oposição política de neoliberal. Ganhou corpo a denúncia da ação intervencionista do Estado na economia. Mas não só. Devido à agregação de camadas parasitárias em todas as atividades estatais, os arautos da livre iniciativa denunciaram tal tendência como manifestação pura e simples da incompetência do Estado no sentido de gerir empresas [...] (Alves, 2006, p. 213).

Essa crise se caracteriza por um conjunto de situações que afeta diretamente na forma como o Estado age, uma vez que o capitalismo pretende que o mesmo interfira o mínimo

possível nas negociações em busca das máximas vantagens para os donos do capital, os números crescentes de desemprego e criminalidade (Alves, 2006) e ainda no caso brasileiro, aliados a uma grande corrupção política (Zancanaro, 2008).

Almeida (2020) esclarece que o capital sobrevive porque se atualiza, se reestruturando com rapidez como, por exemplo, o ingresso na sociedade digital. A crise do capital impõe investimento em tecnologia e a questão digital faz parte desse movimento. A era digital pode ser vista como uma face do mesmo modo de produção capitalista, que pode ainda estabelecer novas formas de exploração do trabalho.

Para Salvador (2010, p. 608) "O fundo público ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais e na sua relação com reprodução do capital". O autor considera que o financiamento público da previdência, saúde e assistência social é imprescindível para a manutenção da classe trabalhadora e para a estrutura do próprio capitalismo. Segundo Salvador (2010, p. 617) "[...] Em uma única frase é possível definir as características do orçamento público no Brasil: financiado pelos mais pobres e trabalhadores e apropriado pelos ricos".

Em suma, a Política de Assistência Social brasileira é resultado de um percurso histórico-normativo que envolve as legislações pontuadas aqui e muitas outras, entretanto só se concretiza na prática por meio da atuação cotidiana de seus trabalhadores. A forma de organização capitalista promete para a população em geral o melhor em todas as áreas, contudo não entrega esse resultado porque em sua estrutura, em que uma classe social domina e explora a outra, não permite que assim seja.

Esses documentos se justificam, pois, para aplacar as necessidades sociais fabricadas pela própria configuração do sistema capitalista, o Estado precisa controlar essa discrepância para manter a estrutura da sociedade capitalista e controlar a miséria. Para isso, pode lançar mão de estratégias como a presença massiva da mulher no mundo do trabalho e a ampliação do setor de serviços por meio do trabalho assalariado são pontos cruciais a considerar (Antunes, 2005).

Por esta razão, ao analisar este arcabouço normativo que compõe o cenário do trabalhador do SUAS, especialmente o educador social, ressalta-se a relevância de seus conteúdos, na compreensão de que são documentos que viabilizam a política pública, uma vez que orientam e normatizam as ações, esses parâmetros oferecem uma base estrutural para que de fato a proteção social se materialize.

Apesar de todas essas normativas e da estruturação do SUAS, os trabalhadores da assistência social não diferem de trabalhadores de outros setores governamentais, ainda

enfrentam desafios significativos no exercício de suas funções, incluindo insuficiência de recursos humanos e financeiros, sobrecarga de demandas nos territórios de alta vulnerabilidade, necessidade de atualização e formação contínua diante de mudanças sociais e complexidade de atuar em múltiplas políticas públicas simultaneamente.

Diante da trajetória apresentada, destaca-se que a assistência social se consolidou após resultados de conflitos entre as classes sociais, de normativas conceituais que envolveram Estado, sociedade civil e trabalhadores. As legislações examinadas evidenciam um processo de institucionalização que estruturou o SUAS como um sistema público, organizado e descentralizado. Entretanto, para compreender esse arcabouço, é preciso também reconhecê-lo dentro das próprias contradições do Estado capitalista, àquelas em que a garantia de direitos se entrelaça com os limites estruturais.

Frente ao exposto, observa-se que o SUAS se materializa nos territórios, bem como os princípios legais são transformados em práticas socioeducativas. Dessa forma, é essencial analisar as estratégias e a efetividade das intervenções governamentais no campo social, entender como se dá o trabalho realizado no SCFV dos CRAS e por fim compreender de que forma interferem (ou não) na fragmentação do trabalho do educador social, tema central deste estudo. O exemplo a seguir sintetiza a cronologia das legislações relatadas (Figura 3).

Figura 3 - Linha do tempo da assistência social no Brasil



Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Por fim, todas as normativas aqui abordadas são importantes marcos regulatórios que retratam o modo de produção capitalista evidenciando as políticas sociais como mecanismo de regulação e controle do Estado.

2.2 EDUCADOR SOCIAL: UM TRABALHADOR SUAS

Segundo a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) todos os trabalhadores que atuam na política de assistência social são denominados *trabalhadores SUAS*, não sendo diferente com o educador social. Mas antes de adentrar a esse conteúdo, é necessário esclarecer quanto à nomenclatura *educador social*/*orientador social*.

No âmbito do SUAS percebe-se que as legislações federais como: Perguntas Frequentes (Brasil, 2022), Caderno de atividades do SCFV (Brasil, 2019) e Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (Brasil, 2014) não utilizam de maneira uniforme a nomenclatura *educador social*, sendo recorrente encontrar o termo *orientador social* que cita o profissional responsável pela condução de atividades coletivas, especialmente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. Essa opção terminológica *orientador social* se relaciona à lógica organizativa do SUAS, a qual menciona funções e atribuições necessárias à execução dos serviços e não especificamente à regulamentação de profissões específicas.

Desta forma, essa ênfase recai sobre a função exercida no interior da política pública destacando o papel de orientação, mediação e acompanhamento das atividades socioassistenciais. Essa distinção é importante para a presente pesquisa, uma vez que o trabalhador investigado atua diretamente na execução das atividades socioeducativas do SCFV nos CRAS de Campo Grande/MS. Contudo, na realidade observada nos CRAS pesquisados, predomina o termo *educador social*, que dialoga de maneira mais efetiva com a dimensão formativa e pedagógica do trabalho desenvolvido no âmbito dessas unidades.

Por todo o exposto, neste estudo, opta-se, pelo termo “educador social”, por expressar a dimensão educativa do trabalho realizado e ser a denominação encontrada, no campo empírico da pesquisa. A escolha também se fundamenta na compreensão de que sua atuação envolve intencionalidade educativa, planejamento e processos de aprendizagem característicos da educação não escolar.

O educador social de nível médio é um trabalhador do SUAS, responsável por desenvolver e acompanhar as atividades socioeducativas no SCFV dos CRAS. Embora essa profissão não esteja regulamentada, ela está no texto da Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (Brasil, 2014), do CNAS, que reconhece os cargos e as funções do educador social de nível médio.

Para obter informações mais atualizadas, a pesquisadora realizou contato com o Senado Federal, por meio do telefone 0800 061 2211, na data de 21 de fevereiro de 2025, sob o protocolo 25000047023 e também, em 18 de julho de 2025, sob o protocolo 25000186163,

em que foi informado que o Projeto de Lei nº 2941/2019 (ver referências) está em tramitação, seguiu para a Câmara dos Deputados em 2019, tendo apresentado algumas alterações e retornando ao Senado, aguardando a designação de um relator que analisará essas sugestões de alteração e assim seguirá novamente para a Câmara dos Deputados para posteriormente encaminhar à presidência da República, esperando a sanção ou o veto para continuar os trâmites para a regulamentação da profissão de educador social . Com isso, nota- se que essas ações são morosas e aparentemente não há interesse no assunto.

A Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, do CNAS (Brasil, 2014) que no Art. 1 confirma e valida as ocupações e os cargos profissionais que exigem ensino fundamental ou médio completos e fazem parte das equipes de referência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Nesta resolução, em seu Art. 4º inciso II, descreve todas as atividades que o educador social de nível médio pode desempenhar no exercício de seu fazer profissional e neste caso deixaremos a citação completa para melhor compreensão e esclarecimento sobre suas funções:

> II – Orientador Social ou Educador Social, com as seguintes funções:
> a) desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família;
> b) desenvolver atividades instrumentais e registro para assegurar direitos, (re) construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas, levando em consideração o ciclo de vida e ações intergeracionais;
> c) assegurar a participação social dos usuários em todas as etapas do trabalho social;
> d) apoiar e desenvolver atividades de abordagem social e busca ativa;
> e) atuar na recepção dos usuários possibilitando ambiência acolhedora;
> f) apoiar na identificação e registro de necessidades e demandas dos usuários, assegurando a privacidade das informações;
> g) apoiar e participar no planejamento das ações;
> h) organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e, ou, na comunidade;
> i) acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades;
> j) apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e, ou, na comunidade;
> k) apoiar no processo de mobilização e campanhas intersetoriais nos territórios de vivência para a prevenção e o enfrentamento de situações de risco social e, ou, pessoal, violação de direitos e divulgação das ações das Unidades socioassistenciais;
> l) apoiar na elaboração e distribuição de materiais de divulgação das ações;
> m) apoiar os demais membros da equipe de referência em todas etapas do processo de trabalho;
> n) apoiar na elaboração de registros das atividades desenvolvidas, subsidiando a equipe com insumos para a relação com os órgãos de defesa de direitos e para o preenchimento do Plano de Acompanhamento Individual e, ou, familiar;

> o) apoiar na orientação, informação, encaminhamentos e acesso a serviços, programas, projetos, benefícios, transferência de renda, ao mundo do trabalho por meio de articulação com políticas afetas ao trabalho e ao emprego, dentre outras políticas públicas, contribuindo para o usufruto de direitos sociais;
> p) apoiar no acompanhamento dos encaminhamentos realizados;
> q) apoiar na articulação com a rede de serviços socioassistenciais e políticas públicas;
> r) participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado;
> s) desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
> t) apoiar na identificação e acompanhamento das famílias em descumprimento de condicionalidades;
> u) informar, sensibilizar e encaminhar famílias e indivíduos sobre as possibilidades de acesso e participação em cursos de formação e qualificação profissional, programas e projetos de inclusão produtiva e serviços de intermediação de mão de obra;
> v) acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos por meio de registros periódicos;
> x) apoiar no desenvolvimento dos mapas de oportunidades e demandas. (Brasil, 2014, p. 2-4).

A extensão dessas atribuições evidencia que o trabalho do educador social ultrapassa a simples condução de atividades coletivas, cuja formação de nível médio apresenta-se incompatível com a complexidade do trabalho desenvolvido no SCFV. O conjunto de funções envolve planejamento, desenvolvimento de atividades socioeducativas, registros, acompanhamento dos usuários, articulação com a rede socioassistencial, participação em reuniões de equipe, busca ativa, orientação e encaminhamentos. Desse modo, embora se trate de uma função exercida por trabalhador de nível médio, suas atribuições abrangem diferentes dimensões do trabalho social desenvolvido no SUAS.

Essa amplitude constitui uma questão central para esta pesquisa, sobretudo porque o objeto de estudo está situado no trabalho realizado pelos educadores sociais do SCFV nos CRAS de Campo Grande/MS. Interessa compreender, portanto, como essas atribuições prescritas nos documentos normativos se concretizam no cotidiano de trabalho e quais relações estabelecem com as condições objetivas encontradas por esses trabalhadores.

Para Lima e Bridi (2013), o educador social precisa ter clareza de seus objetivos e postura. Segundo as autoras, ele não deve se comportar como um professor de escola e sim como um guia, promovendo debates nos grupos e mediando diálogos.

As autoras concluem que o educador social precisa se preparar para realizar atividades socioeducativas e também estar pronto para o enfrentamento de novos desafios, considerando que seu trabalho envolve situações sociais complexas e exige criatividade, criticidade e reflexão.

Observa-se que as autoras não tecem uma crítica ao contexto capitalista em que vive o educador social, uma vez que essas exigências não podem ser analisadas apenas como características individuais do trabalhador, pois sua realização depende também das condições objetivas do trabalho, dos conhecimentos técnicos e científicos, dos recursos materiais e da organização dos serviços, conforme ficará evidenciado no capítulo 3 dessa dissertação.

Nesse sentido, a formação constitui uma dimensão fundamental para compreender o trabalho do educador social. De acordo com Ferreira (2020), esse aspecto precisa estar voltado para a realidade do desenvolvimento de seu fazer. A isso, acrescenta-se que a prática apoiada numa teoria sem crítica histórica torna-se uma pedagogia tecnicista (Saviani, 2012), reduzindo o trabalho educativo à execução de procedimentos previamente estabelecidos. Silva (2009) destaca que:

> [...] a passagem do nível interpsicológico (internalização e significação do material cultural na relação com o outro) para o intrapsicológico (sentido pessoal atribuído ao material significado culturalmente) envolve, na construção de sujeitos com trajetórias singulares, relações mediadas simbolicamente [...] (Silva, 2009, p. 482).

Logo, aprende-se e atribui-se significado às coisas com a mediação de outras pessoas e transforma-se esse aprendizado em entendimento pessoal. Essa perspectiva contribui para compreender o caráter educativo do trabalho desenvolvido no SCFV, uma vez que as atividades realizadas pelo educador social envolvem relações, mediações e processos de construção de significados. Sobre isso, Silva (2009) afirma que "[...] esses educadores sociais também se beneficiam de suas intervenções" (Silva, 2009, p. 485). Entretanto, tais relações não se desenvolvem de forma isolada, mas são atravessadas pelas condições sociais e históricas nas quais o trabalho educativo é realizado.

No que tange aos recursos didáticos, a realidade observada no município de Campo Grande – MS, demonstra que os CRAS disponibilizam materiais básicos, como papel sulfite, lápis de cor e canetinhas, para a realização das atividades, embora esses recursos nem sempre sejam suficientes. Isso é ratificado por Ferla (2021), que identificou em seu estudo que a falta de materiais didáticos também dificulta a realização das atividades.

Segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), os ambientes devem contar com adequada iluminação, ventilação, conservação, privacidade, salubridade, limpeza e acessibilidade. Também são previstos espaços compatíveis com atividades coletivas, artísticas, culturais, esportivas e de convivência. O ambiente físico poderá possuir outras características de acordo com a cultura local e a faixa etária das crianças ou adolescentes que participarão das atividades. Além disso, precisa oferecer lanche ou

refeição, em cada período. Os espaços de atividades podem ser distribuídos em áreas ao ar livre, atividades de grupo, artísticas, culturais e esportivas. A dimensão do espaço deve ser adequada às atividades ofertadas, de modo que cada atividade, ou cada grupo, tenha acomodação compatível com o número de participantes.

Ademais, o *Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: Articulação necessária na Proteção Social Básica* (Brasil, 2016), indica que nos espaços das atividades, o mobiliário precisa ser compatível com a faixa etária dos participantes, ter estrutura apropriada ao tipo de atividade desenvolvida, oferecendo, mesas e cadeiras posicionadas de modo que exista espaço suficiente e razoável para que possam se deslocar; armário para guardar materiais de uso coletivo; chão liso para prática de atividades como as de expressão corporal e dança; estantes para livros, brinquedos e jogos pedagógicos; mural para exposição/organização das atividades; quadro branco; computadores, no caso de atividades de inclusão digital; espaço para oferta de prática esportiva, com quadras, redes, etc. Essas características demonstram a semelhança com o espaço escolar.

Quanto aos recursos humanos, a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (Brasil, 2009) prevê a composição da equipe de referência para o SCFV de 6 a 15 em 1 técnico de referência que é o profissional de nível superior comumente assistente social e/ou psicólogo e o educador social que é uma função exercida por trabalhador, no mínimo, de nível médio, responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático. E ainda, são contratados "facilitadores de oficinas" que conforme o documento Perguntas frequentes SCFV (Brasil, 2017, p. 59), função exercida por profissional com formação específica, responsável pela realização de oficinas por meio de esporte, cultura, arte e lazer.

Apesar da profissão do educador social ainda não estar regulamentada o *Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Articulação Necessária na Proteção Social Básica* (Brasil, 2016) amparado pelas Resoluções CNAS nº 17/2011 (Brasil, 2011) e Resolução CNAS nº 9/2014 (Brasil, 2014) reconhece sua inserção na composição das equipes de referência do SCFV.

Essa condição coloca o educador social em uma posição particular: trata-se de um trabalhador de nível médio, inserido formalmente na organização do SUAS é responsável por atividades de significativa dimensão educativa e social, mas cuja profissão ainda não possui regulamentação própria. Portanto, para os fins desta pesquisa, utiliza-se a expressão "trabalhador SUAS" para situar sua condição institucional e "educador social" para designar a

função efetivamente desempenhada no SCFV dos CRAS pesquisados em Campo Grande/MS.

Os resultados esperados descritos na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009) para o PAIF prevê que após a participação no serviço, às crianças e adolescentes sejam capazes de acessarem seus direitos, desenvolvem-se integralmente, valorizem a diversidade de opiniões, tenham garantidas e acessem práticas lúdicas, esportivas, cognitivas, de lazer e cultura. Essas práticas podem se expressar por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas, convivência num ambiente saudável, de respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais, religiosas e sexuais, além do acolhimento, integração e expansão de seus universos artísticos e culturais, assim como o desenvolvimento de habilidades, talentos e aptidões, maior conhecimento e capacidade de análise crítica da realidade, proteção social por suas famílias e comunidades, bem como o acesso aos serviços, programas e equipamentos públicos.

Entretanto, emergem tensões bastante significativas no exercício da função como, por exemplo, baixa remuneração e amplitude das responsabilidades assumidas, frequentemente equivalentes às de profissionais de nível superior[1]. Esses elementos evidenciam desafios estruturais na consolidação do papel do educador social no SUAS e reforça a necessidade de maior investimento formativo, valorização e reconhecimento institucional dessa função.

Dessa maneira, a análise do educador social não pode restringir-se à descrição de suas atribuições legais. É necessário compreender a relação entre aquilo que os documentos prescrevem, aquilo que o trabalhador efetivamente realiza e as condições objetivas nas quais esse trabalho se desenvolve. No caso desta pesquisa, essa relação será observada a partir do trabalho realizado pelos educadores sociais do SCFV nos CRAS de Campo Grande/MS, considerando especialmente os elementos que podem produzir fragmentação, sobreposição ou ampliação das funções atribuídas a esses trabalhadores.

Assim, as legislações anteriormente apresentadas constituem a base normativa que permite compreender o lugar institucional ocupado pelo educador social no SUAS. Neste subcapítulo, contudo, o foco desloca-se da legislação para o trabalhador que a materializa no território. É no cotidiano dos CRAS de Campo Grande/MS que as determinações normativas se transformam em atividades, relações, registros, planejamentos e práticas socioeducativas. É essa passagem entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que interessa à presente investigação.

Por fim, considera-se que o educador social constitui um trabalhador fundamental para

[1] De acordo com o resultado da coleta de dados, apresentada no Capítulo 3.

a materialização do SCFV, embora sua atuação esteja marcada por contradições relacionadas à formação, à regulamentação profissional, às condições de trabalho e à amplitude de suas atribuições. Compreender essas contradições é fundamental para analisar, no capítulo seguinte, como o trabalho desse sujeito se organiza concretamente nos CRAS pesquisados de Campo Grande/MS e de que maneira essa organização pode contribuir para a fragmentação do trabalho do educador social.

2.3 CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS

Conforme a Norma Operacional Básica da Assistência Social NOB/SUAS (Brasil, 2005) o SUAS é destinado a aqueles que necessitam, diferentemente do SUS, ao qual todos têm direito. Nesse sentido, o público atendido na assistência social muitas vezes é o mesmo público atendido por qualquer outra política pública, como educação, saúde, entre outras. Convém ressaltar que o usuário pode ser atendido por diferentes políticas públicas, pois cada uma delas possui objetivos específicos.

Dessa forma, o SUAS possui os profissionais habilitados especificamente para isso, o mesmo ocorre com a saúde, com a segurança pública, entre outros. Conforme Resolução CNAS/MDS nº 166, de 18 de setembro de 2024 em seu art. 3º, inciso V cabe aos profissionais do SUAS "[...] realizar encaminhamentos às demais políticas públicas, de acordo com as necessidades do indivíduo e sua família" (Brasil, 2024, p.2) o que demarca o papel da assistência social como o ponto de articulação com as demais políticas públicas. Nessa perspectiva, considera-se que as ações sociais buscam mitigar as vulnerabilidades sociais, o CRAS se consolida como um dos principais equipamentos da rede socioassistencial.

Conforme a LOAS, art. 6º C § 1º (Brasil, 1993) a criação do CRAS está vinculada à consolidação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e suas atividades precisam ser realizadas no território de abrangência, considerando o espaço geográfico e social, em espaço físico adequado e com equipe compatível com as ações ofertadas. Conforme as *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social*:

> O CRAS é, assim, uma unidade da rede socioassistencial de proteção social básica que se diferencia das demais, pois além da oferta de serviços e ações, possui as funções exclusivas de oferta pública do trabalho social com famílias do PAIF e de gestão territorial da rede socioassistencial de proteção social básica. Esta última função demanda do CRAS um adequado conhecimento do território, a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial a ele referenciadas e o gerenciamento do acolhimento, inserção, do encaminhamento e acompanhamento dos usuários no SUAS (Brasil, 2009, p.12).

Logo, o CRAS é a unidade de referência para o desenvolvimento de todos os serviços da Proteção Social Básica previstos no SUAS e a oferta de serviços precisa ser planejada com base no território e nos usuários a serem atendidos de acordo com as suas necessidades, e potencialidades, considerando que essas unidades geralmente estão localizados em áreas com maior vulnerabilidade social, conforme previsto nas *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS* (Brasil, 2009).

As *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS* (Brasil, 2009) definem o CRAS como referência na Proteção Social Básica e porta de entrada do SUAS para os serviços socioassistenciais. Nesse espaço, muitas vezes se desenvolve a busca ativa, visto que o CRAS recebe demandas de outras instituições para inclusão nos mais variados serviços ofertados, mas também grande parte de seus atendimentos ocorre através de demanda espontânea, ou seja, procura pela própria comunidade local. Neste documento *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS* (Brasil, 2009) evidencia-se que o CRAS possui como objetivo fortalecer a proteção social básica prevenindo situações de vulnerabilidade e riscos sociais no território, articulando o acesso das famílias aos direitos previstos na política de assistência social.

Sobre os critérios técnicos e territoriais para implantação de um CRAS, são observadas principalmente questões da população em situação de vulnerabilidade social e as demandas do território. Tais critérios constam em normativas como a NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) e as Orientações Técnicas para o CRAS (Brasil, 2009). Considera, também, a definição dos territórios com maior vulnerabilidade em curto, médio e longo prazo. A gestão territorial visa a promoção da atuação preventiva, ofertando os serviços próximos à moradia das famílias daquela região.

A gestão territorial conforme as *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social* (Brasil, 2009, p. 20) tem como objetivo "[...] promover a atuação preventiva, disponibilizar serviços próximo do local de moradia das famílias, racionalizar as ofertas e traduzir o referenciamento dos serviços ao CRAS em ação concreta". De acordo com o mesmo documento, (Brasil, 2009) a territorialização se define por:

> [...] um espaço humano, habitado. Ou seja, o território não é somente uma porção específica de terra, mas uma localidade marcada pelas pessoas que ali vivem. É nos espaços coletivos que se expressam a solidariedade, a extensão das relações familiares para além da consanguinidade, o fortalecimento da cumplicidade de vizinhança e o desenvolvimento do sentimento de pertença e identidade. O conceito de território, então, abrange as relações de reconhecimento, afetividade e identidade entre os indivíduos que compartilham a vida em determinada localidade (Brasil, 2009, p. 13).

O território expressa as desigualdades, ausências e necessidades concretas das famílias que vivem naquele local. O intuito é aproximar os serviços do CRAS à realidade das famílias e de suas moradias. Mas essa proximidade não se limita ao espaço geográfico como já falamos anteriormente, necessita reconhecer o território como espaço de relações e da produção das expressões da questão social.

Segundo a PNAS (Brasil, 2004) o princípio da territorialização é reconhecer a presença de múltiplos fatores econômicos e sociais que podem levar o indivíduo e/ou à família a uma situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social. Por isso, temos utilizado o termo *usuário* para designar aqueles que participam dos serviços prestados, uma vez que o beneficiário é aquele que recebe um benefício como o BPC, por exemplo.

Durante a coleta de dados para a pesquisa foi observado que as demandas do CRAS ocorrem através de encaminhamentos da rede socioassistencial como, por exemplo: Conselho Tutelar, Ministério Público, CREAS, Escolas, além da demanda espontânea (quando a população procura diretamente o CRAS), ou encaminhamentos do PAIF e Bolsa Família, entre outros.

Assim, outro ponto importante da atuação dos CRAS, é a gestão da proteção social básica. Menciona-se que, neste caso, a responsável é a Secretaria Municipal de Assistência Social (ou DF). Entretanto, a administração do território é de responsabilidade do coordenador do CRAS, com apoio da equipe de referência, uma vez que precisam seguir diretrizes definidas pelo órgão gestor e que consta na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009).

Desta forma, o CRAS contribui para a organização, descentralização e democratização da assistência social em nível nacional, garantindo que os serviços cheguem de forma integrada e contínua às populações vulneráveis. É importante destacar que o conceito de vulnerabilidade não está restrito apenas à escassez ou falta de renda. É por meio do trabalho desenvolvido com as famílias nos CRAS que se pode identificar a presença de fatores de fragilidade e buscar formas de prevenir seu agravamento, evitando, quando possível, o rompimento dos vínculos familiares evitando direcioná-los para um serviço de maior complexidade.

Em todo o aporte legal, o CRAS tem o seu trabalho como educativo no que se refere à informação, orientação, desenvolvimento de potencialidades e aquisições, fortalecimento dos vínculos familiares e encaminhamentos, o que se pode ser compreendido como ação socioeducativa, uma vez que é uma política de assistência social. No decorrer dessa discussão, foi apresentado o CRAS a partir de seus marcos legais, entretanto, ele se revela na prática

como um espaço de socialização de histórias, pois, nele as famílias chegam carregadas não apenas de demandas formais, mas de histórias marcadas por desigualdades, silêncios, traumas e até resistências.

O CRAS é percebido como um local onde se busca "auxílio" imediato, para solicitar um benefício, resolver alguma urgência e até receber alguma orientação da equipe. Para os profissionais, ele se apresenta como um território de escuta, mediação e construção ou manutenção de vínculos familiares e comunitários. Um espaço que exige sensibilidade, leitura crítica da realidade social e ainda compromisso ético com a garantia de direitos. Sua relevância se apresenta nessa tensão entre a demanda urgente, a burocracia institucional, os limites estruturais, e também, emocionais dos próprios trabalhadores e, apesar de tudo, a necessidade do acolhimento humano.

Então, entende-se que, mais do que um equipamento público, o CRAS representa um local onde a população busca reafirmar a sua condição de sujeito de direitos previstos na CF (Brasil, 1988) e que a equipe técnica procura desenvolver um trabalho pautado nos valores do SUAS. Entretanto, devido à determinação da política pela estrutura da sociedade capitalista, esse trabalho encontra limites para sua realização.

Um marco normativo fundamental nesse processo é a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009). No âmbito da Proteção Social Básica, essa legislação estrutura três serviços principais: Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV para crianças, adolescentes, adultos e idosos; Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. O presente estudo aborda brevemente o PAIF, concentrando sua ênfase no SCFV.

2.4 PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL À FAMÍLIA - PAIF

Segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), a Proteção Social Básica conta com três serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para pessoas com deficiência e Idosas.

Nesta sessão será conceituado brevemente sobre o PAIF, por se articular diretamente com o SCFV. O PAIF é de função exclusiva do CRAS, onde são realizados os trabalhos com as famílias desenvolvidos pela equipe técnica. É um dos caminhos que identificam as famílias que necessitam de inserção no SCFV, esclarecendo que ambos os serviços (PAIF e SCFV) se

complementam, com planejamento de ações integradas, trabalhando de forma pautada no atendimento da família e da comunidade no território. Por se articular com o SCFV e, ter em comum com esse serviço, o objetivo de fortalecer vínculos protetivos tanto na família como na comunidade, pode encaminhar o usuário atendido para participação no SCFV e juntos acompanhar o desenvolvimento deste.

Com a chegada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, dois grandes e importantes eixos estruturantes do SUAS foram instituídos, sendo a matricialidade sociofamiliar e a territorialização. Isso significa que o PAIF passou a se organizar de forma a responder à garantia de fortalecimento da convivência familiar e comunitária na proteção social básica do SUAS. A matricialidade sociofamiliar é como base estruturante que organiza toda a rede socioassistencial, em que o CRAS entende as famílias como um espaço de ressonância dos interesses coletivos como consta na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009).

Deste modo, o PAIF se trata de um trabalho contínuo com famílias no território onde está localizado o CRAS, no intuito de fortalecer a função protetiva prevenindo a ruptura dos vínculos, com desenvolvimento de potencialidades e aquisições para fortalecer os vínculos familiares e comunitários por meio de ações de cunho preventivo, protetivo e proativo.

Suas ações são desenvolvidas pela equipe técnica, composta por um psicólogo e um assistente social que em conjunto realizam atendimentos individuais, visitas domiciliares e outras ações previstas em documentos norteadores como rodas de conversa, oficinas temáticas e encaminhamentos a outros serviços, sendo todo esse trabalho guiado por normativas e escuta qualificada com acolhimento e fortalecimento do protagonismo familiar conforme Orientações Técnicas sobre o PAIF (Brasil, 2012).

Logo, o PAIF não apenas atende situações de vulnerabilidade social como também desenvolve um trabalho que direciona para a conscientização das famílias segundo consta nas Orientações Técnicas sobre o PAIF (Brasil, 2012). O PAIF se caracteriza por desenvolver um trabalho contínuo com famílias com objetivo de fortalecer sua função protetiva, prevenindo o rompimento dos vínculos familiares e comunitários, ampliando o acesso aos direitos e contribuindo para melhorar as condições da qualidade de vida das famílias em conformidade com as Orientações Técnicas sobre o PAIF (Brasil, 2012).

Percebe-se que este serviço cumpre seu papel deixando de ser apenas uma oferta estatal, permitindo que as famílias construam narrativas de superação. Assim, o PAIF não se caracteriza apenas como política de assistência social, ele sustenta as ações de um CRAS e se articula com outros serviços como, por exemplo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento

de Vínculos (SCFV).

2.5 SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS – SCFV

O educador social de nível médio atua no SCFV dos CRAS e por esta razão há a necessidade de explicitar sobre este serviço que, como já mencionado, se articula ao PAIF. Segundo a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (Brasil, 2004) os diferentes arranjos familiares estão cada vez mais presentes nas famílias. Nesse sentido, o trabalho com famílias precisa considerar referências que superem o modelo de família nuclear, considerando que as funções básicas das famílias são de prover proteção, socialização, constituir referências morais, vínculos afetivos, sociais de identidade grupal e ainda mediar as relações de seus membros com outras instituições sociais e com o Estado.

Segundo o dicionário Mini Aurélio (2010, p. 783), entende-se por vínculo "O que tem capacidade de ligar, unir, atar uma coisa à outra. O que estabelece uma ligação afetiva ou moral entre duas ou mais pessoas: vínculo amoroso. O que tem capacidade para estabelecer uma relação lógica ou de dependência: vínculo empregatício". No âmbito do SUAS, o termo *vínculo* não aparece com uma definição pronta e acabada nos documentos normativos, como a Política Nacional de Assistência Social - PNAS (Brasil, 2004) e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009). Entretanto, a partir da análise desses marcos regulatórios, percebe-se que tal conceito é observado de maneira relacional e normativa estando associado à convivência familiar e comunitária, ao pertencimento social e à constituição de redes de apoio.

Dessa forma, podemos compreender *vínculo* como conjunto de relações familiares e comunitárias que produzem referências de identidade, solidariedade e proteção social e atuam como elemento central na prevenção de situações de vulnerabilidade e na garantia de direitos socioassistenciais. Ou seja, entende-se que *vínculo* não se trata única e exclusivamente de laço afetivo, mas de relação de apoio, referência de identidade, inserção comunitária e acesso a direitos.

O SCFV é um serviço que deve oportunizar o desenvolvimento de atividades em grupos com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com foco na convivência familiar e comunitária atuando na prevenção de violências e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, criando espaços coletivos que promovam a socialização, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a proteção contra situações de risco.

Segundo o documento *Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento*

de Vínculos (Brasil, 2017) o SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do SUAS que está tipificado por meio da Resolução CNAS nº 109/2009 (Brasil, 2009) sendo reordenado no ano de 2013 pela Resolução CNAS nº 01, de 21 de fevereiro de 2013 (Brasil, 2013). O SCVF está em sintonia com o PAIF, ampliando e potencializando os efeitos das suas ações, integrando atividades socioeducativas, culturais, esportivas e recreativas, contribuindo para a formação de laços comunitários que fortalecem a coesão social e previnam vulnerabilidades, pois, ambos estão inseridos na Proteção Social Básica com a finalidade de prevenir situações de vulnerabilidade social por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários como consta na Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009).

O SCFV atende prioritariamente, mas não exclusivamente, às famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, cujos atendimentos são realizados em dias úteis, de segunda a sexta-feira, em turnos diários de quatro horas. Sobre o horário, observou-se, durante a coleta de dados, que nos cinco CRAS pesquisados os usuários frequentam o SCFV quatro horas diárias, cinco dias na semana, ou seja, vinte horas semanais.

De acordo com as *Orientações Técnicas sobre o PAIF* (Brasil, 2012), expõe-se o SCFV de acordo com sua descrição, objetivo, usuários e serviço (Figura 4).

Figura 4 - Definições do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

Serviço	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
Descrição	Realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária.
Objetivos	Complementar o trabalho social com família; prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos; promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais; promover acessos a serviços setoriais; oportunizar o acesso às informações sobre direitos e participação cidada.
Usuários	Crianças de até 6 anos, Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos, Idosos(as) com idade igual ou superior a 60 anos, em situação de vulnerabilidade social.

Fonte: Orientações Técnicas sobre o PAIF (Brasil, 2012, p. 74).

O SCFV tem caráter protetivo e proativo e desenvolve no indivíduo suas capacidades e potencialidades com o objetivo de proporcionar alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais apresentadas. Sua oferta deve garantir segurança de acolhida, convívio familiar e comunitário além de estimular a autonomia dos usuários. Ou seja, significa auxiliar as pessoas a criarem, recuperarem ou melhorarem as relações com a família e a comunidade, convivendo, trocando experiências e se apoiando em grupo, inclusive na própria família, fortalecendo essas relações evitando qualquer tipo de violação de direitos que pode levar ao rompimento das relações familiares.

Para a participação no SCFV os usuários são divididos em grupos de acordo com a faixa etária respeitando o ciclo de vida de cada um. Durante a coleta de dados para a pesquisa foi identificado que as faixas etárias são divididas de acordo com a demanda apresentada por cada CRAS, ou seja, seguem a legislação, mas são flexíveis, pois, cada órgão deste apresenta uma necessidade diferente, com base no território, necessitando de ajustes ao se trabalhar com os grupos e consequentemente os percursos. Conforme a *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais* (Brasil, 2014), o:

> [...] Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (Brasil, 2014, p. 16).

Conforme o documento *Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (Brasil, 2017) o SCFV possui objetivos específicos que orientam a organização e execução no território da seguinte forma:

> Complementar o trabalho social com família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária; Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária; Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios; Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer *existentes* no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos; Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários; Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades; Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários (Brasil, 2017, p.11).

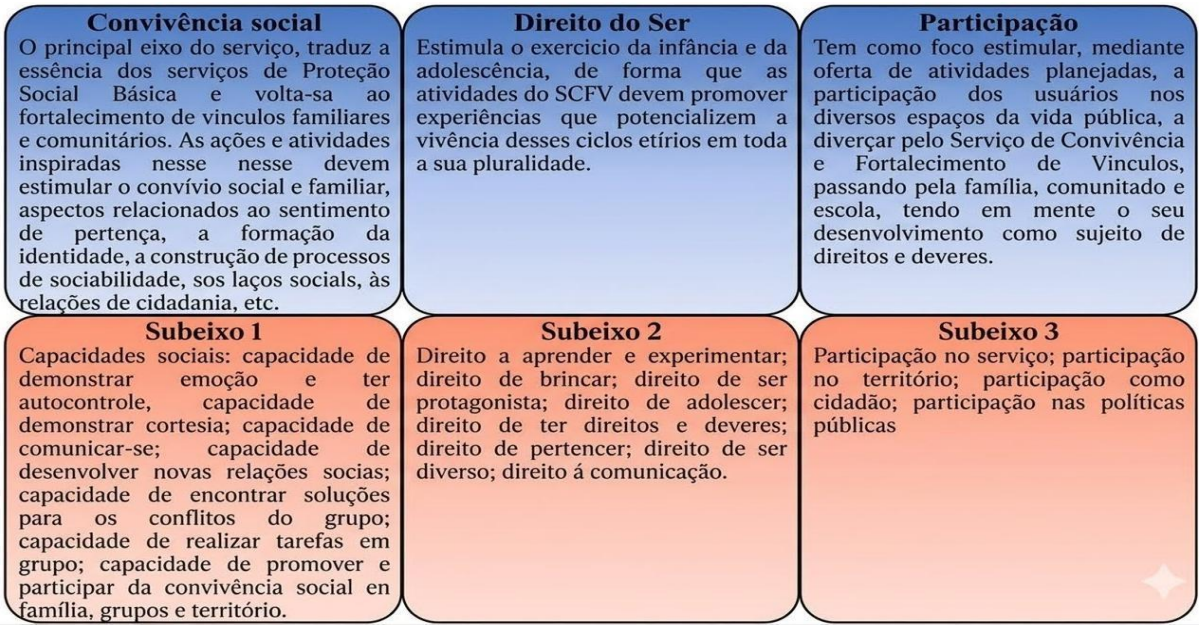
No que tange à participação cidadã e ao desenvolvimento do protagonismo dos usuários, essa perspectiva pode ser relacionada à discussão de Ribeiro (2006), acerca do termo “inclusão”. Para o autor, a inclusão pode ser compreendida em relação à reinserção do ser humano na cadeia produtiva do modo de produção capitalista, considerando que a condição de cidadão envolve direitos e deveres e, consequentemente, um lugar na organização social.

Nesse sentido, a importância dessa discussão no CRAS relaciona-se à diversificação das atividades propostas, possibilitando ao usuário compreender sua realidade e as relações sociais nas quais está inserido. Entretanto, é necessário considerar que o desenvolvimento do protagonismo e da participação cidadã, conforme proposto pelos documentos do SUAS, não ocorre de maneira desvinculada das condições materiais de existência. Assim, embora as atividades possam favorecer a participação social e o acesso à informação, a possibilidade de transformação da realidade não depende exclusivamente da ação individual dos usuários, mas também das condições sociais, econômicas e históricas que determinam suas possibilidades de participação.

Todo o serviço ofertado pelo SCFV precisa ser planejado, de forma coletiva, entre o técnico de referência, os educadores sociais e ainda os usuários conforme prescrito em Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017). Com o objetivo de nortear o trabalho social com os usuários, a execução do SCFV pauta-se em eixos estratégicos e subeixos que buscam garantir a organização dos percursos de acordo com o ciclo de vida dos usuários.

Desta forma, os eixos orientadores, também denominados estruturantes, os subeixos e os temas transversais norteiam o planejamento das ações do SCFV contribuindo com a elaboração de propostas que contemplem formas de expressão, interação, aprendizagem e sociabilidade considerando os objetivos do serviço em conformidade com o texto do documento Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017). Os eixos orientadores são: Convivência social, Direito do Ser e Participação e podem ser observados na figura 5 e 6 a seguir.

Figura 5 - Eixos orientadores do SCFV



Fonte: Brasil, 2014, p. 16-18.

Vale ressaltar que o *Caderno de atividades para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* para crianças de 0 a 6 anos (Brasil, 2019) orienta que o trabalho desenvolvido no âmbito do SCFV se organiza a partir das dimensões que visam estruturar os percursos socioeducativos. Essas dimensões se expressam nas seguintes relações: eu comigo mesmo, eu com quem cuida de mim, eu com o outro e eu com a cidade/território, orientando o desenvolvimento da identidade, da convivência e da participação dos usuários.

Todavia não podem ser confundidas com os eixos orientadores/estruturantes já mencionamos anteriormente, convivência social, direito do ser e participação, pois, enquanto os eixos definem os fundamentos normativos e os objetivos orientam a oferta desse serviço, as dimensões são referências metodológicas que visam orientar a prática do cotidiano dos grupos. Ressalta-se que os percursos são a forma como as diretrizes se materializam no planejamento e na execução das atividades.

Para ofertar o serviço, é necessário conhecer a realidade do território, identificar as famílias que possuem crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que são o público do SCFV, isso compreende identificar a capacidade de atendimento das unidades que o ofertarão (Brasil, 2017). Outra situação é identificar a história e as identidades socioculturais e econômicas dos territórios, sua dimensão territorial e a densidade populacional, as distâncias e a mobilidade da população.

Na fase de planejamento das atividades, são identificadas as necessidades de cada grupo as quais as atividades poderão ser trabalhadas, quais os objetivos a serem alcançados, e, para isso, é necessário considerar os eixos orientadores do serviço, organizando um cronograma para a execução das atividades em que o final do percurso pode estar associado ou não ao fim do grupo (Brasil, 2017).

Ao usuário é facultativo continuar participando do grupo mesmo após a finalização de um percurso. Aos técnicos de referência e educadores sociais, cabe a responsabilidade de avaliar se aquela determinada pessoa já está apta a sair do percurso ou deve continuar, explicações dadas durante a coleta de dados, mas que também pode ser encontrada na legislação. O trabalho com grupos deve obedecer aos preceitos da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), preconizando a divisão por faixas etárias da seguinte forma: 0 a 6 anos, 6 a 15 anos, de 15 a 17 anos e idosos com mais de 60 anos (Figura 6).

Figura 6 - Descrição do SCFV por faixa etária

0-6 Tem por foco o desenvolvimento de atividades com crianças, familiares e comunidade, para fortalecer vínculos e prevenir ocorrência de situações de exclusão social e de risco, em especial a violência doméstica e o trabalho infantil, sendo um serviço complementar e diretamente articulado ao PAIF. Pauta-se no reconhecimento da condição peculiar de dependência, de desenvolvimento desse ciclo de vida e pelo cumprimento dos direitos das crianças, numa concepção que faz do brincar, da experiência lúdica e da vivência artística uma forma privilegiada de expressão, interação e proteção social. Desenvolve atividades com crianças, inclusive com crianças com deficiência, seus grupos familiares, gestantes e nutrizes. Com as crianças, busca desenvolver atividades de convivência, estabelecimento e fortalecimento de vínculos e socialização centradas na brincadeira, com foco na garantia das seguranças de acolhida e convívio familiar e comunitário, por meio de experiências lúdicas, acesso a brinquedos favorecedores do desenvolvimento e da sociabilidade e momentos de brincadeiras fortalecedoras do convívio com familiares. Com as famílias, o serviço busca estabelecer discussões reflexivas, atividades direcionadas ao fortalecimento de vínculos e orientação sobre o cuidado com a criança pequena. Com famílias de crianças com deficiência inclui ações que envolvem grupos e organizações comunitárias para troca de informações acerca de direitos da pessoa com deficiência, potenciais das crianças, importância e possibilidades de ações inclusivas. Deve possibilitar meios para que as famílias expressem dificuldades, soluções encontradas e demandas, de modo a construir conjuntamente soluções e alternativas para as necessidades e os problemas enfrentados.
15-17 Tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária e contribui para o retorno ou permanência dos adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. As atividades devem abordar as questões relevantes sobre a juventude, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e formação de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem. As atividades também devem desenvolver habilidades gerais, tais como a capacidade comunicativa e a inclusão digital de modo a orientar o jovem para a escolha profissional, bem como realizar ações com foco na convivência social por meio da arte-cultura e esporte-lazer. As intervenções devem valorizar a pluralidade e a singularidade da condição juvenil e suas formas particulares de sociabilidade; sensibilizar para os desafios da realidade social, cultural, ambiental e política de seu meio social; criar oportunidades de acesso a direitos; estimular práticas associativas e as diferentes formas de expressão dos interesses, posicionamentos e visões de mundo de jovens no espaço público.
18-29 Tem por foco o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, na proteção social, assegurando espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de

afetividade, solidariedade e respeito mútuo, de modo a desenvolver a sua convivência familiar e comunitária. Contribuir para a ampliação do universo informacional, artístico e cultural dos jovens, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades para novos projetos de vida, propiciar sua formação cidadã e vivências para o alcance de autonomia e protagonismo social, detectar necessidades, motivações, habilidades e talentos. As atividades devem possibilitar o reconhecimento do trabalho e da formação profissional como direito de cidadania e desenvolver conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências específicas básicas e contribuir para a inserção, reinserção e permanência dos jovens no sistema educacional e no mundo do trabalho, assim como no sistema de saúde básica e complementar, quando for o caso, além de propiciar vivências que valorizam as experiências que estimulem e potencialize a condição de escolher e decidir, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo social dos jovens, estimulando a participação na vida pública no território, ampliando seu espaço de atuação para além do território além de desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo.
30-59 Tem por foco o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, desenvolvendo ações complementares assegurando espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e encontros intergeracionais de modo a desenvolver a sua convivência familiar e comunitária. Contribuir para a ampliação do universo informacional, artístico e cultural, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades para novos projetos de vida, propiciar sua formação cidadã e detectar necessidades e motivações, habilidades e talentos, propiciando vivências para o alcance de autonomia e protagonismo social, estimulando a participação na vida pública no território, além de desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. As atividades devem possibilitar o reconhecimento do trabalho e da formação profissional como direito de cidadania e desenvolver conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências específicas básicas e contribuir para a inserção, reinserção e permanência dos adultos no sistema educacional, no mundo do trabalho e no sistema de saúde básica e complementar, quando for o caso, além de propiciar vivências que valorizam as experiências que estimulem e potencializem a condição de escolher e decidir, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo social, ampliando seu espaço de atuação para além do território.
IDOSOS Tem por foco o desenvolvimento de atividades que contribuam no processo de envelhecimento saudável, no desenvolvimento da autonomia e de sociabilidades, no fortalecimento dos vínculos familiares e do convívio comunitário e na prevenção de situações de risco social. A intervenção social deve estar pautada nas características, interesses e demandas dessa faixa etária e considerar que a vivência em grupo, as experimentações artísticas, culturais, esportivas e de lazer e a valorização das experiências vividas constituem formas privilegiadas de expressão, interação e proteção social. Devem incluir vivências que valorizam suas experiências e que estimulem e potencializem a condição de escolher e decidir.

Fonte: Brasil, 2014, p. 16-18.

Essa divisão em grupos considera as especificidades e os ciclos de vida. Desta forma, o trabalho em grupo é organizado por meio dos percursos, algo muito mencionado durante as entrevistas pelos participantes, mas que não se encontra com definição evidente ou única nos documentos normativos do SUAS. Os percursos podem ser entendidos como caminhos organizados e planejados a partir de temas orientadores, com a intencionalidade pedagógica e socioassistenciais desenvolvidas com os grupos ao longo do tempo. Eles estimulam as trocas culturais compartilhando vivências, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e de identidade, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e é durante o planejamento que são traçados os percursos a serem trabalhados nos grupos, respeitando suas faixas etárias e considerandos a diversidade dos participantes. Geralmente são constituídos grupos diversos com necessidades diferentes para que haja, de fato, um trabalho que promova trocas culturais e de vivências.

Foi identificado que os CRAS devem propiciar grupos intergeracionais, ou seja, fazer com que pessoas de diferentes faixas etárias participem de um percurso favorecendo a troca de experiências, interação, promovendo o fortalecimento de vínculos entre as pessoas que vivenciam diferentes ciclos de vida com diferentes características de acordo com as Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2017). Para realizar esse trabalho, consta no Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Articulação Necessária na Proteção Social Básica (Brasil, 2016), a formação das equipes de referência. Estas equipes são formadas por servidores responsáveis pela organização e execução dos serviços, programas, projetos e benefícios na proteção social básica e especial.

O mesmo documento (Brasil, 2016) preconiza que a equipe do SCFV se constitua por um técnico de nível superior assistente social ou psicólogo e o educador social, de nível médio, em que juntos propiciem um ambiente de convivência, participativo e democrático, desenvolvendo suas atividades na organização de oficinas, atividades coletivas, orientando e monitorando usuários na execução das atividades, prestando apoio na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais, participando de reuniões de equipe para planejar atividades, avaliação, processos, fluxo de trabalho e resultados e acompanhando a assiduidade dos usuários por meio de instrumentos específicos como listas de frequência e atas.

O texto da Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 pelo CNAS (Brasil, 2014) se relaciona com o texto do Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Articulação Necessária na Proteção Social Básica (Brasil, 2016) pontuado anteriormente, uma vez que ambos os documentos tratam da atividade a ser desenvolvida pelo educador social. A Resolução nº 9/2014 merece destaque porque, embora reconheça a função de "Orientador Social ou Educador Social" e apresenta um conjunto amplo de atribuições para o trabalhador de nível médio, não regulamenta a profissão de educador social. O documento estabelece, portanto, as funções a serem desempenhadas no âmbito do SUAS, mas não equivale à regulamentação profissional. Essa distinção é importante para compreender a condição do educador social como trabalhador do SUAS, aspecto que será retomado posteriormente.

Segundo as *Orientações técnicas sobre o SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos* os temas trabalhados no SCFV podem ser observados no território, na realidade sociocultural e na vivência de cada participante. Fundamentados nos temas, as atividades realizadas deverão cumprir com o objetivo do serviço no alcance dos resultados esperados. As sugestões de temas envolvem Infância/Adolescência e Direitos Humanos e Socioassistenciais;

Infância/Adolescência e Saúde; Infância/Adolescência e Meio Ambiente; Infância/Adolescência e Cultura; Infância/Adolescência e Esporte, Lazer, Ludicidade e Brincadeiras; Infância/Adolescência e Trabalho (Brasil, 2010, p. 84).

Segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2014), o SCFV é desenvolvido por meio da divisão de grupos estruturados de forma a garantir avanços progressivos através de percursos socioeducativos, no desenvolvimento dos usuários considerando seu ciclo de vida com o objetivo de complementar o trabalho social desenvolvido com as famílias na prevenção de risco social.

Trata-se de uma forma de intervenção planejada que busca propiciar experiências desafiadoras, estimulando as pessoas a refletirem, a ressignificarem e até a reconstruírem suas trajetórias tanto individuais quanto coletivas, em âmbito familiar ou comunitário. Essa proposta, com base na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2014), tem o intuito de ampliar um intercâmbio de vivências e referências culturais, fortalecendo vínculos afetivos e fomentando o sentimento de pertença ao território e à coletividade. Ela se apoia na defesa e afirmação dos direitos, no reconhecimento de potencialidades dos sujeitos e no desenvolvimento de estratégias emancipatórias, tem como metodologia ações intergeracionais em grupos, respeitando as diferenças em todas as suas particularidades.

Dentro do serviço de 6 a 15 anos, recomenda-se atenção às especificidades locais, e se há irmãos nos grupos de forma que sejam redistribuídos por faixas etárias em subgrupos de 6 e 9 anos (grupos compostos por crianças); 10 e 12 anos (grupos compostos por crianças e pré-adolescentes); 13 e 15 anos (grupos compostos por adolescentes). Além das diferentes faixas etárias é essencial reconhecer questões como gênero, raça/etnia, características regionais, deficiências entre outros fatores que influenciam diretamente na forma como as atividades serão aplicadas, o que deve estar de acordo com as Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos (Brasil, 2010). E como os objetivos de trabalho com este grupo, ancorados pela Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), temos:

> Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; - Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; - Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; - Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; - Contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional (Brasil, 2009, p. 20).

De modo que ficam evidentes as diferentes dimensões do SCFV no âmbito da Proteção Social Básica, que envolvem o fortalecimento dos laços familiares, o desenvolvimento de habilidades nas crianças e adolescentes, o incentivo à participação social e o acesso a experiências educativas.

Em observação empírica, o ingresso dos usuários para esse serviço pode acontecer por demanda espontânea, quando a família procura o CRAS. Na realidade local, da cidade de Campo Grande-MS, as pastas da Educação (SEMED) e Saúde (SESAU) podem encaminhar os usuários, mas não é muito usual e a maioria das ocorrências é do Conselho Tutelar, da Justiça (Ministério Público) e do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou ainda, oriundos do PAIF. Ao ingressarem no SCFV, os usuários são vinculados a um grupo de convivência e passam pelos percursos, geralmente de três meses, planejados pela equipe técnica. A trajetória dos usuários é variada, a depender das demandas e vulnerabilidades que apresentam. Neste sentido, não há tempo limite para a permanência dos usuários no Serviço. Para alguns, um percurso talvez seja suficiente para alcançar os objetivos relacionados à segurança de acolhida e de convívio familiar e comunitário, enquanto para outros pode ser necessário permanecer no Serviço por mais tempo. É importante que a equipe técnica mantenha o diálogo sobre as expectativas dos usuários e de suas famílias, bem como sobre os impactos que percebem sobre as suas vidas e as relações familiares e comunitárias ao longo da participação no Serviço.

Em consonância com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009), nos grupos do SCFV são desenvolvidas atividades de natureza lúdica, como as artísticas, culturais, desportivas e esportivas, por exemplo, que constituem estratégias para promover a convivência e a ressignificação de experiências conflituosas, violentas, traumáticas, as vulnerabilidades relacionais vivenciadas pelos usuários. As vivências oportunizadas por este serviço auxiliam no desenvolvimento de repertórios de comunicação mais efetivos, no desenvolvimento de relações de afetividade emancipadoras, na valorização da cultura local e dos conhecimentos tradicionais da comunidade, na socialização e no sentimento de pertença, na construção de projetos de vida; na participação social, entre outros.

A principal estratégia de ação do SCFV para chegar ao fortalecimento de vínculos é a promoção de encontros de convivência coletivos, com os usuários integrados a grupos, nos quais são realizadas conversações e fazeres, de forma lúdica e protegida. Ocasiões em que os usuários têm oportunidade para exercitar escolhas, reconhecer limites e possibilidades, produzir coletivamente, valorizarem-se mutuamente, construir projetos de vida, entre outras vivências com vistas a encaminhá-los para conquistas pessoais e coletivas no decorrer de sua

participação, o que podemos chamar de mediações.

Para Petry (2017) as mediações pedagógicas são as formas de intervenções realizadas pelos educadores sociais durante as vivências das atividades dos percursos socioeducativos no SCFV nos CRAS. Conforme o autor (Petry, 2017) a importância das "mediações pedagógicas" como parte fundamental do trabalho do educador social e Paulo (2022) traz uma reflexão pertinente quando afirma que existem no trabalho do educador social "diferentes concepções pedagógicas", o que muito se aproxima da realidade escolar.

Desta maneira, ao final de cada percurso, a equipe deve avaliar conjuntamente com os usuários as suas demandas e possibilidades de permanência no Serviço, tendo em mente que a participação no SCFV é voluntária, ou seja, não está atrelada ao recebimento de benefícios ou de transferência de renda. Percebe-se que embora o SCFV não se configure como espaço educacional escolar, é inegável seu caráter educativo. As atividades lá desenvolvidas promovem aprendizagem relacionadas à convivência, ao respeito às diferenças, ao exercício da cidadania, ao reconhecimento de direitos e ainda ao fortalecimento da autonomia.

Diferentemente da escola, a qual se organiza a partir de conteúdos sistematizados e currículo definido, o SCFV desenvolve suas ações a partir das experiências de vida de seus usuários, das relações comunitárias e da realidade dos territórios, orientando-se por objetivos socioassistenciais e formativos voltados à convivência e à cidadania. Entretanto, assim como existe o momento de planejamento docente na escola, nos CRAS há organização e planejamento das ações, com definição de objetivos, metodologias e intencionalidades, mostrando que as atividades não são desenvolvidas no improviso e sim orientadas por uma ótica formativa. Portanto, ainda que operem em lógicas distintas, os dois espaços: CRAS e Escola compartilham de uma dimensão educativa. Ambos contribuem para a construção de sujeitos sociais críticos e participativos, sustentando a compreensão de que o processo de aprendizagem é inerente ao ser humano e ocorre de forma contínua em suas relações sociais e experiências ao longo da vida.

Logo, entende-se que o SCFV pode ser compreendido como espaço institucionalizado de educação não escolar, no qual se desenvolvem aprendizagens, que podem promover a consciência do sujeito, fundamentais para o desenvolvimento humano (Saviani, 2009) e social, bem como a proteção social e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

3 A ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL

Considerando o exposto na revisão de literatura e nas normativas que compõem a Política Nacional de Assistência Social discutidas nos capítulos 1 e 2, neste capítulo objetivou-se analisar a percepção de uma amostra de educadores sociais de nível médio em relação ao seu trabalho nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Campo Grande-MS.

Para isso, iniciou-se pela discussão da distinção entre educação escolar e não escolar e as interlocuções entre a organização técnica do trabalho e a organização do trabalho didático.

Na sequência, foram apresentadas as análises e os resultados finais da pesquisa, fundamentadas na Ciência da História, a fim de compreender o trabalho do educador social no contexto da especialização do trabalho, o percurso metodológico da pesquisa e feita a caracterização do lócus no qual foram realizadas as entrevistas, elementos importantes para a compreensão do trabalho do educador social de nível médio na política de assistência social. A seguir, discute-se a concepção de educação que permeia a presente dissertação.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES ENTRE A ORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

De acordo com o artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988) são direitos sociais a educação, a saúde, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a assistência aos desamparados entre outros. Considerando o exposto, o art. 1º da LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) estabelece que a educação é vista como processo formativo, que pode acontecer na vida familiar, na "convivência humana", no trabalho assim como em outros espaços, devendo estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Nessa perspectiva, a educação como dever do Estado e da família tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

No que se refere à expressão destacada no parágrafo anterior, podemos considerar que a convivência humana pode se dar em diferentes grupos sociais como família, escola, igreja, grupo de amigos, grupo de escoteiros, entidades sindicais, associações profissionais, clubes sociais e esportivos, cooperativas, corporações, grupos ambientalistas, agremiações políticas, Organizações da Sociedade Civil (OSC)[2], entre outros. Diante disso, pontua-se que a educação pode se desenvolver em todas as instâncias e instituições sociais.

[2] Termo atualizado que substitui a expressão Organização Não Governamental (ONG).

De acordo com Saviani (2009, p. 18 - 19) “[...] educar é o ato de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...].” Centeno (2000) afirma que a educação é histórica, uma vez que a compreende de forma ampla, como todo processo de formação do ser humano. Para a autora, a educação constitui-se nas relações humanas e é determinada pelas necessidades produzidas pelos próprios seres humanos no processo de transformação da natureza. Assim, o ser humano, como ser social, educa-se nas relações que estabelece com outros seres humanos, sendo essas relações modificadas conforme o desenvolvimento da sociedade.

Sendo assim, é possível compreender que os processos educativos desenvolvidos no âmbito da Assistência Social ultrapassam a transmissão de conteúdos escolares, constituindo-se como processos formativos vinculados às condições sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos. Essa compreensão não significa, entretanto, equiparar o trabalho socioeducativo desenvolvido na Assistência Social ao trabalho escolar, uma vez que se trata de espaços, finalidades e formas de organização distintas.

Saviani (2012), para quem o papel da escola, principalmente da escola pública, é a transmissão de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais de forma sistematizada, cabendo-lhe socializar o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Essa concepção permite estabelecer uma distinção necessária entre o trabalho educativo escolar e o trabalho socioeducativo realizado em espaços não escolares, sem desconsiderar que ambos se inserem nas relações sociais historicamente determinadas.

A formação humana, defendida por Saviani (2012), considera que o ser humano se constitui historicamente ao apropriar-se, tanto na vida cotidiana como no mundo do trabalho, dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais produzidos pela humanidade. A educação escolar é fundamentalmente o meio para realizar a formação humana, uma vez que atua diretamente na socialização e na apropriação do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade e tem o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2012).

Para isso, o conceito trazido por Malanchen (2016, p. 40) resume essa perspectiva “[...] o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialético, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho”. Diante disso, cabe registrar que esse conceito pode ser considerado tanto no contexto escolar quanto não escolar, entre eles o trabalho socioeducativo desenvolvido nos CRAS.

Para compreender de que maneira a organização do trabalho se relaciona com a educação é necessário recorrer à produção de Marx e à categoria trabalho, uma vez que essa

categoria é fundamental para a análise do objeto de pesquisa. É pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza para garantir sua subsistência, estabelecendo um processo permanente de transformação no qual, ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo (Lancillotti, 2008).

Desta forma, é importante esclarecer que a categoria organização técnica do trabalho se baseia na teoria de Marx (1980) sobre a organização e a divisão do trabalho na sociedade capitalista. Marx e Engels (1977) explicam as relações produzidas socialmente, determinadas pelo trabalho e pela relação de produção mercadológica no modo de produção capitalista. Nesse processo, a divisão do trabalho concretiza-se também na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, enquanto o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao proprietário dos meios de produção (Marx, 1980). Isso, de certa forma, provoca a alienação do próprio trabalhador, quando ele não consegue observar todo o processo do seu próprio fazer, restringindo seu domínio sobre o processo produtivo e especializando seu saber em determinada atividade.

Antes da consolidação da manufatura, o trabalho artesanal caracterizava-se pelo domínio, por parte do trabalhador, das diferentes etapas do processo produtivo. O trabalhador pensava, planejava e executava seu trabalho, articulando saber e fazer e mantendo maior domínio sobre os meios e o processo de produção.

O trabalhador dominava o conhecimento técnico do seu fazer e decidia como faria, tinha suas próprias ferramentas, juntando o saber com o fazer, teoria e prática. A produção era sob demanda ou em pequena escala, e o conhecimento era transmitido pela prática, constituindo um processo educativo numa relação que envolvia mestre e aprendiz (Alves, 2005). Com a subordinação do trabalho ao capital, essa relação se modifica. O trabalho passa a ser progressivamente organizado segundo as necessidades da produção capitalista, intensificando-se a divisão técnica do trabalho e a separação entre saber e fazer (Marx, 2013).

Diante disso, no plano educacional realizaremos uma interlocução com a categoria organização do trabalho didático (OTD), desenvolvida por Alves, por apresentar elementos que permitem estabelecer uma aproximação analítica com determinados aspectos do trabalho desenvolvido no CRAS. Nessa perspectiva, o legado de Marx (1980) bem como as contribuições de autores que utilizaram a categoria trabalho para compreender a educação, vão orientar as análises sobre a Organização Técnica do Trabalho (OTT), enquanto Alves (2005; 2012) contribui para a compreensão da Organização do Trabalho Didático (OTD) e de sua possível aproximação com o trabalho do educador social do SCFV dos CRAS. Segundo Oliveira (2012) “[...] a educação sempre foi, é e será “atravessada” pelos interesses

econômicos. Assim, esta possui 'fundamentos econômicos'. Entendê-los, portanto, é obrigação de qualquer educador [...]" (Oliveira, 2012, p. 10).

No caso do atendimento educacional na assistência social há necessidade de analisar esse objeto por meio de algumas mediações. O trabalho realizado em alguns setores socioeducativos da Assistência Social não é propriamente o mesmo realizado na escola, ainda que tenha alguns elementos aproximados, como ficará evidenciado no decorrer do texto. Por isso, utilizaremos a categoria organização técnica do trabalho (OTT) em aproximação com a categoria organização do trabalho didático (OTD), formulada por Alves (2005).

Em Alves (2005, p. 10) é possível constatar que a Organização do Trabalho Didático (OTD) é uma categoria de análise subordinada, que "[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica". Em sua obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, Alves (2005) aponta que a OTD se sistematiza em três aspectos:

> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:
> a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
> b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
> c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

A organização do trabalho didático como categoria permite compreender o trabalho realizado nas escolas pelos educadores e constitui-se em importante instrumento teórico para analisar as formas históricas de organização do trabalho educativo. Até a Idade Média a educação era orientada pela forma artesanal e o preceptor era responsável por ministrar os conteúdos de forma ampla e não especializada, por meio dos clássicos.

A prática educativa era concebida de forma praticamente individual, com uma natureza artesanal, em que o mestre, o preceptor, tinha o conhecimento de todo o processo teórico e prático de seu ofício, do ofício de ensinar os filhos das classes abastadas, sendo claramente o detentor do seu fazer por meio do seu saber, uma vez que dominava toda a sequência/ordem da atividade de ensino, reproduzindo a forma da organização técnica do trabalho artesanal que existia naquela determinada sociedade. De acordo com Alves (2005, p. 61): "[...] a relação educativa, além de individual, continuava atrelada à sua base artesanal".

Conforme Alves e Centeno (2009), o ensino era ministrado a um indivíduo ou a um pequeno grupo de pessoas, que podiam pagar pelos ensinamentos. Estes frequentavam as

aulas em ambientes públicos ou na casa do preceptor, porque não havia escolas, nem ementas curriculares, muito menos anos escolares com conteúdos específicos para cada série, o que caracteriza uma forma de organização artesanal do trabalho didático.

Comênio (1592-1670), um educador morávio, em sua Didática Magna (1976), propôs a divisão do trabalho como forma de ampliar e baratear o atendimento escolar, concebendo uma instituição social especializada, organizada em classes, salas de aula, áreas de conhecimento e faixas etárias, tendo o manual didático como instrumento de trabalho. Porém, com essa didática, o professor não precisa ter o conhecimento de todo o processo, pois a divisão do trabalho e a introdução do manual didático substituíram o trabalho do preceptor. O próprio Comênio (Alves, 2012) acreditava que a Didática Magna seria a grande arte que salvaria a humanidade e utiliza-se do modelo manufatureiro para baratear o atendimento escolar. Para tanto, o conhecimento deveria ser depositado num instrumento, o manual escolar. Este, facilitaria a disseminação do conhecimento, de forma especializada e simplificada.

A escola atual, criação e herança de Comênio, incorporou de tal forma as características das manufaturas que ainda mantém na sua essência, elementos da organização do trabalho didático, entre eles a importância do manual didático e a atuação de um professor diante de um grupo de alunos, aspectos relacionados ao processo de ampliação e barateamento do atendimento escolar (Alves, 2005).

Alves (1998) sinaliza diferentes momentos históricos que influenciaram a formação da escola pública atual. Entre esses, destacam-se a influência da economia política, o movimento enciclopedista e os desdobramentos da Revolução Francesa. Embora o foco central da obra seja a escola pública, algumas reflexões do autor podem ser aplicadas para compreender práticas educativas que ocorrem fora do ambiente escolar, oferecendo uma base teórica para a análise da educação não escolar.

Alves (2005) sustenta que a especialização do conhecimento reflete a organização social do mundo do trabalho. Nesse sentido, a escola pública moderna, constituída no contexto de ascensão da burguesia, apresenta uma organização coletiva do trabalho didático marcada pela especialização e pela utilização do manual didático. Lancillotti (2008) considera que a atividade humana depositada no objeto se transforma em capital e o trabalho objetivado amplia o poder do capitalista, ampliando a exploração do trabalhador, que vende sua força de trabalho em troca de um valor destinado à sua reprodução. Essa relação também incide sobre as formas de organização da atividade educativa.

Diante disso, a utilização da categoria organização do trabalho didático (OTD) torna-

se relevante, uma vez que permite compreender o modo de fazer nas escolas, que tem como consequência uma determinada formação docente e discente e sua correlação na prática social. Em resumo, com base em Alves (2005) a fragmentação do trabalho manufatureiro criou a necessidade da fragmentação do conhecimento relacionado ao trabalhador, fazendo com que o trabalhador se especializasse somente naquela parte de seu trabalho, deixando de lado o conhecimento da totalidade. No campo educacional, esse processo relacionou-se à organização de formas de ensino igualmente especializadas e fragmentadas, adequadas às demandas sociais.

Nesse aspecto, como exposto na obra de Alves (2005) o manual didático guia a atividade docente, contribuindo para uma determinada forma de organização do trabalho didático e para a fragmentação do processo de transmissão do conhecimento. Assim, cientes de como a organização do trabalho didático se estabelece no ensino escolar, pode-se refletir como isso se expressa na educação não escolar abordada nesta pesquisa aborda.

Ressalta-se que, todas as legislações analisadas nos capítulos anteriores fazem parte de um processo que iniciou com a Constituição Federal de 1988, e, que no percurso foi marcado por disputas, movimentos políticos e diferentes formas de participação social, na constituição da política de assistência social. Segundo Martins (2012, p. 225) o significado político da "inserção do serviço social na política de educação está ligada à trajetória histórica da profissão [...] podendo contribuir para a necessária articulação da educação pública, de qualidade e como direito social". Nessa perspectiva, compreende-se que a educação não se limita ao espaço de sala de aula dentro de uma unidade escolar, mas sim, em espaços não escolares tidos como comunitários, Organizações da Sociedade Civil (OSC) e serviços socioassistenciais onde o assistente social atua diretamente.

Desta forma, para entender o trabalho do educador social no interior do contexto de especialização do trabalhador, é necessário fazer a interlocução entre as categorias organização técnica do trabalho presente nos estudos de Marx (1980) e organização do trabalho didático desenvolvida por Alves (2001). Essa lógica se intensifica hoje na grande, cujas formas de organização do trabalho encontram correspondências e mediações em diferentes campos da atividade humana, inclusive no trabalho educativo. Pois, se na manufatura da marcenaria o corte da madeira era feito pela força humana, na indústria a máquina que faz o corte e o acabamento da madeira necessita de um trabalhador que realize movimentos com determinadas habilidades, reduzindo o domínio do trabalhador sobre a totalidade do processo produtivo.

Destaca-se que a implantação da escola na sociedade contemporânea esteve

relacionada a formas específicas de divisão e organização do trabalho didático, à especialização do professor e à utilização do manual didático, bem como à transformação da relação educativa e do espaço físico para atender coletivamente ao aumento da demanda escolar. Assim, ao estudar e analisar a organização técnica do trabalho na atuação do educador social dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Campo Grande - MS considerando que a organização do trabalho constitui uma categoria de análise que permite investigar as formas concretas de organização do trabalho educativo e suas mediações históricas.

Haja vista que o educador social de nível médio é o responsável pelas mediações com os usuários também se constitui como trabalhador inserido nas relações sociais de produção e, portanto, nas contradições próprias do trabalho no modo de produção capitalista. Diante disso, Paulo (2022), estudioso da educação não escolar, sinaliza que a escola e o professor não são os únicos detentores da educação. Para a autora não existe só uma educação, mas processos educativos distintos, determinados pelas relações sociais e pela finalidade a que se vinculam.

A conceituação dos processos educativos que ocorrem fora da escola pode ser problematizada em termos como educação: não-formal, informal, social entre outros justificando a adesão do autor (Martins, 2016) - e nossa - pelo termo educação não escolar. Martins (2016) justifica seu argumento pelo fato de que nesses novos espaços ocorrem processos educativos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana; esse fato se opõem ao pensamento de que educação acontece somente na escola e colabora com os pesquisadores a entrarem num consenso sobre os fundamentos de tais processos educativos e não discutir apenas pelas nomenclaturas.

Martins (2016) defende o termo educação não escolar numa tendência histórico-dialética, com alinhamento a uma pedagogia histórico-crítica, e sustenta que essas discussões não são neutras e partem de diferentes concepções que implicam diretamente em diferentes formas de realizar o trabalho. A educação não escolar deveria ter características como: a) a educação visa à formação integral, ética e política com a superação da sociedade de classes; b) a ação educativa volta-se à transformação dos homens, dos grupos sociais e das relações sociais; c) o educador defende ativamente a luta pela transformação global das relações sociais; d) educa sujeitos da classe trabalhadora.

Esses elementos constituem, portanto, uma referência para a análise do trabalho socioeducativo desenvolvido pelo educador social no SCFV, especialmente no que se refere à relação entre a finalidade educativa, a organização do trabalho e as condições históricas em

que essa atividade se realiza.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

As entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas presencialmente com diferentes segmentos dos trabalhadores do SUAS que atuam nos CRAS. Inicialmente, foram entrevistados representantes da gestão da SAS e os coordenadores; na sequência, os técnicos de referência e, por fim, os educadores sociais de nível médio. Para Lakatos e Marconi (2003) a entrevista pode ser considerada não-padronizada (2003, p. 159), sendo a entrevista focalizada a modalidade adotada nesta pesquisa, por partir de um roteiro organizado em tópicos relacionados ao tema investigado, sem restringir o entrevistador às questões previamente estabelecidas. Dessa forma, foi possível realizar questionamentos complementares ao longo da entrevista, aproximando-a de uma conversação, o que requer habilidade por parte do entrevistador.

Como técnica de pesquisa, a entrevista apresenta vantagens, entre elas a possibilidade de ser utilizada com diferentes segmentos da população pesquisada, critério adotado neste estudo. Entre as limitações, destaca-se a dependência da disposição do entrevistado em fornecer as informações solicitadas. Ressalta-se que o foco da análise não está nas respostas individuais ou nos sujeitos em si, mas no que os depoimentos expressam no contexto específico da pesquisa. Antes da realização das entrevistas, foram cumpridos os trâmites institucionais e éticos[3] necessários à realização da pesquisa.

Após a anuência da secretária da SAS do município de Campo Grande-MS em participar da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a superintendente da Proteção Social Básica para solicitar-lhe autorização para a realização das entrevistas. Posteriormente, foi solicitado também autorização aos coordenadores de cada CRAS participante. De posse das devidas autorizações, e após aprovação da pesquisa no comitê de ética, a pesquisadora marcou com o superintendente da Proteção Social Básica uma data para a entrevista, que aconteceu em uma sala reservada em seu ambiente de trabalho. As entrevistas foram realizadas presencialmente mediante um roteiro semiestruturado que obedeceu a critérios de uma sequência lógica de questões, com autorização registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente datado e assinado por cada participante.

Foram entrevistados 1 superintendente da SAS, 5 coordenadores dos CRAS, 7 técnicos

[3] Aprovado pelo Comitê de Ética com seres humanos na Plataforma Brasil sob o registro CAAE nº 87444725.0.0000.8030 e Parecer nº 7.986.201, de 10 de outubro de 2025.

de referência e 13 educadores sociais, totalizando 26 trabalhadores. As perguntas foram direcionadas para cada segmento da equipe de referência dos CRAS, conforme Apêndice 1. As entrevistas foram realizadas individualmente, de modo que cada participante não teve acesso às perguntas ou às respostas dos demais. A participação foi voluntária e ocorreu uma única vez. Na intenção de preservar a identidade dos sujeitos, não serão apresentados os nomes dos participantes. Para assegurar o sigilo dos participantes, optou-se, ainda, pela utilização do gênero masculino na apresentação dos depoimentos.

Em cada CRAS, as entrevistas foram realizadas em um único dia, no próprio ambiente de trabalho dos participantes, em reservado, sendo destinado um dia para cada unidade. É oportuno dizer que a pesquisadora planejou realizar a pesquisa com seis CRAS, um de cada região urbana da capital, entretanto, um dos participantes convidados declinou do convite devido a demandas internas.

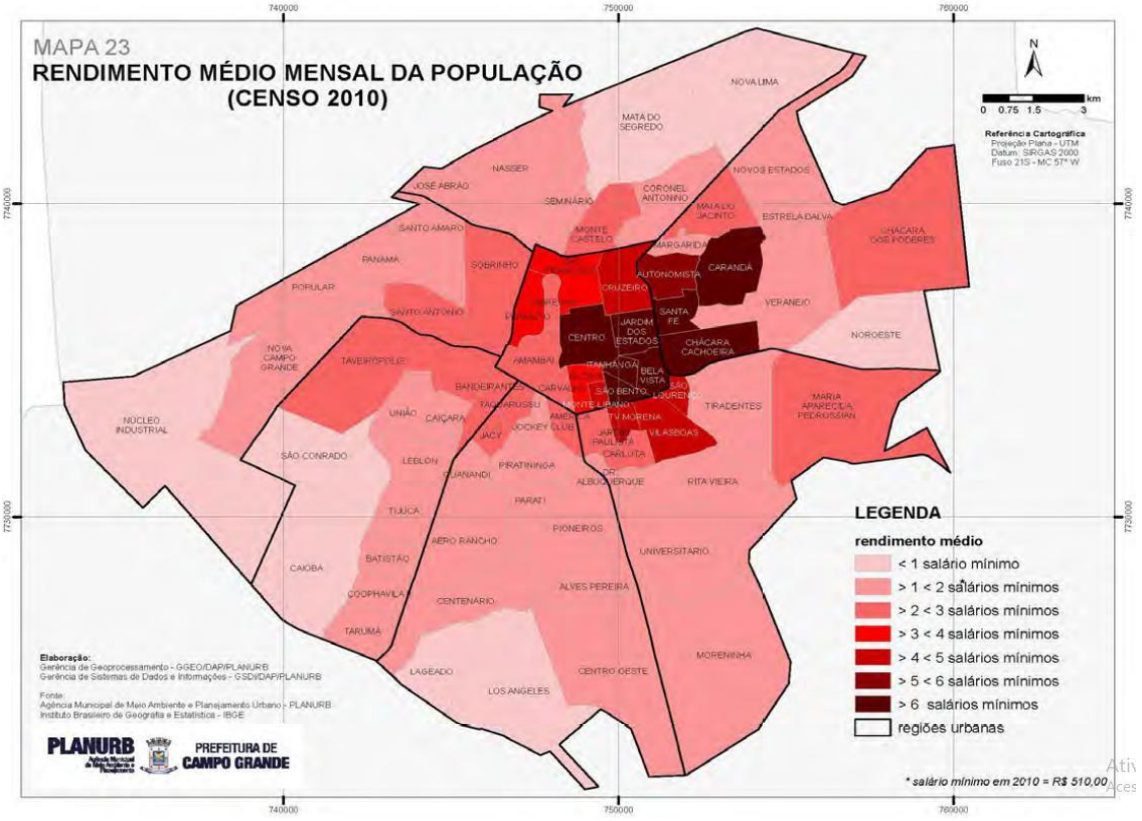
Por isso, permaneceram na pesquisa cinco CRAS, ressaltando que a região centro não possui unidade de CRAS, como será explanado adiante. Os CRAS serão identificados pelas letras A, B, C, D e E; o superintendente, pela letra S; os coordenadores, por C1, C2, C3, C4 e C5; os técnicos de referência, por TR1, TR2, TR3, TR4 e TR5; e os educadores sociais, por ES1 a ES13.

3.3 O TERRITÓRIO DA PESQUISA

O município de Campo Grande tem 126 anos de emancipação política, é a capital do Estado de Mato Grosso do Sul, um dos entes federativos do Brasil. O município tem como principais atividades econômicas a agricultura, a pecuária, algumas indústrias e destaca-se também como polo de comércio e prestação de serviços. Além disso, muitos dos seus trabalhadores ocupam cargos como servidores públicos (federal, estadual e municipal), atividade que também participa da dinâmica econômica local.

Por sua condição de capital de um Estado cuja economia possui forte relação com as atividades agropecuárias, Campo Grande apresenta características econômicas e políticas relacionadas a esse setor. Segundo dados do Perfil Socioeconômico de Campo Grande (Campo Grande, 2024), o território campo-grandense conta com uma área de 8.082,98 km² e o quantitativo populacional em 2022 era de 898.100 habitantes, estando em 15º lugar entre as capitais brasileiras em expressão populacional. Expõe-se no mapa a seguir (Figura 7) o que se refere à renda salarial no município.

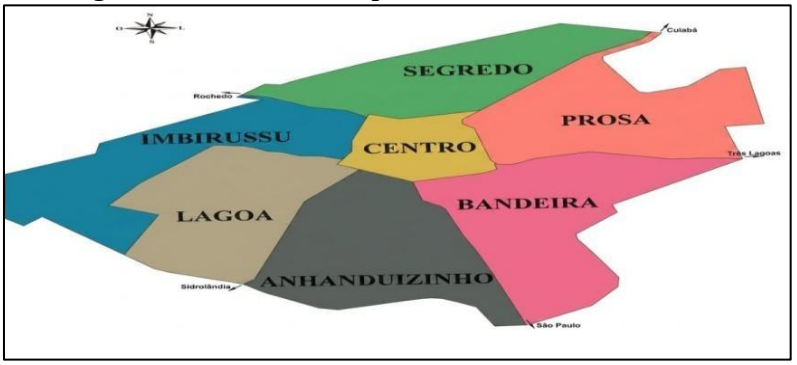
Figura 7 - Renda salarial



Fonte: Perfil socioeconômico (adaptado) 2024, p. 210.

Ao observar o mapa, verifica-se que as faixas de renda de até dois salários mínimos concentram-se, em maior medida, em áreas periféricas do município, territórios que constituem parte significativa do público atendido pelas políticas sociais. Conforme destaca Barros (2010), Campo Grande/MS foi dividida em nove regiões, de acordo com o sistema hidrográfico dos córregos e rio do município, sendo sete no perímetro urbano (Figura 8) e ainda dois distritos, Rochedinho e Anhanduí, situados na zona rural. Esses distritos não fazem parte da pesquisa.

Figura 8 - Mapa das regiões urbanas de Campo Grande/MS



Fonte: Barros, 2010, p. 68.

Cabe uma ressalva para evitar distorções sobre a pesquisa, a região Anhanduizinho não corresponde ao distrito de Anhanduí, que não integra esta pesquisa, mas constitui uma das regiões urbanas da capital. Segundo o site do executivo municipal (Campo Grande, 2025), Campo Grande atualmente conta 21 unidades de CRAS em zona urbana, distribuídas nas sete regiões, a saber, Anhanduizinho, Lagoa, Segredo, Bandeira, Imbirussu, Prosa e Centro, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Total de CRAS em Campo Grande/MS

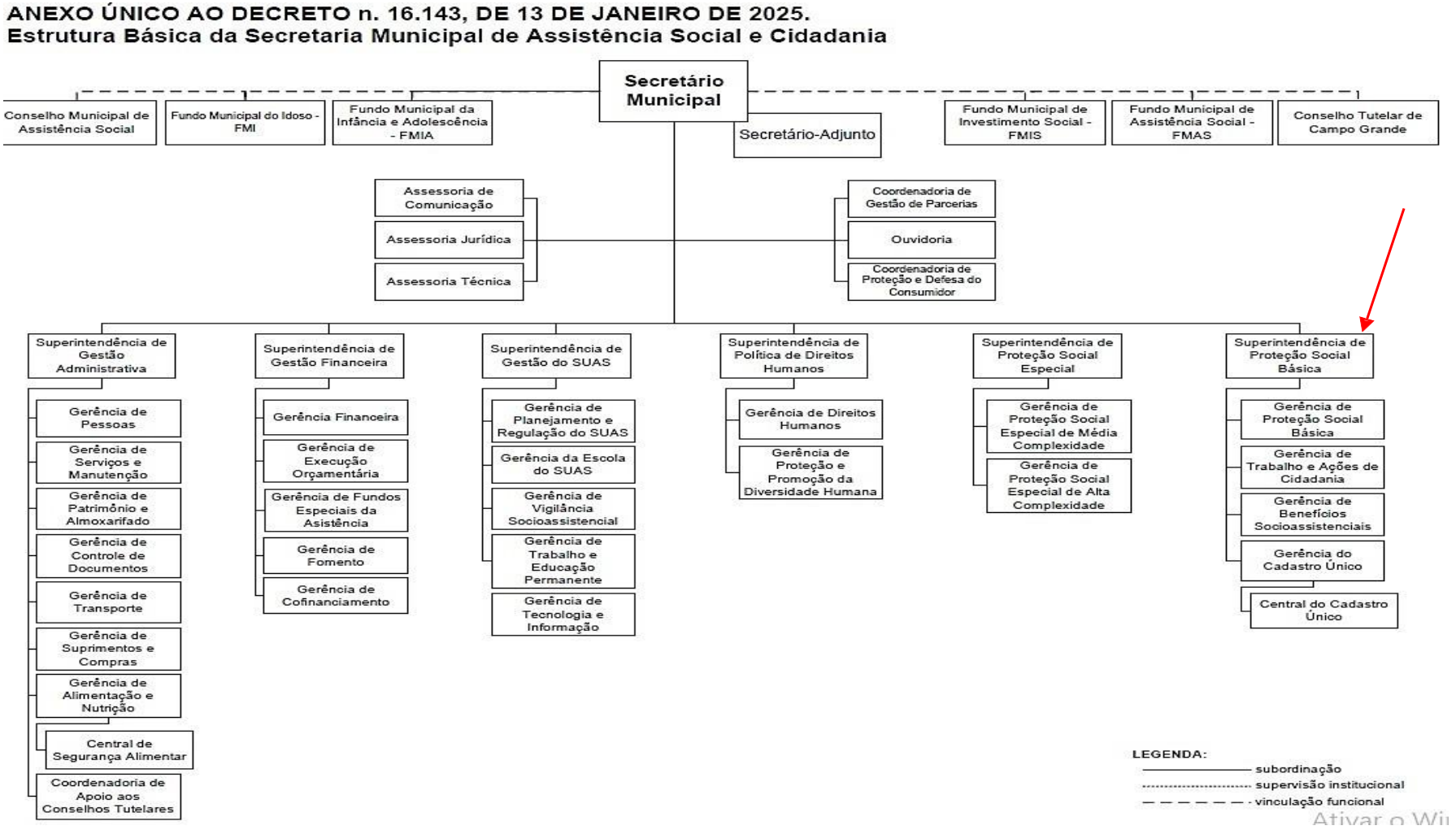
UNIDADE	ENDEREÇO
CRAS AEROPORTO "Albino Coimbra Filho"	End. Rua Rio Galheiros, 470 – Jardim Aeroporto
CRAS AERO RANCHO "Prof. Adevair da Costa Lolli Guetti"	End. Rua Globo de Ouro, 862 – Aero Rancho
CRAS ANHANDUÍ "Ivo de Souza"	End. Rua Mississipi, 1110 – Distrito de Anhanduí
CRAS CANGURU "Dr Fauze Duailibi Amizo"	End. Rua dos Topógrafos, 1175 – Jardim Canguru
CRAS DOM ANTÔNIO "Rosa Adri"	End. Rua Lucia dos Santos, 460 – Dom Antônio Brabosa
CRAS ESTRELA DALVA "Margarida Simões Correa Neder"	End. Rua Palmeiras s/n – Esq. Com Marques de Herval – Jardim Futurista
CRAS ESTRELA DO SUL "Renato Pereira Guedes"	End. Av. Pref. Heráclito Diniz Figueiredo s/n – Estrela do Sul
CRAS GUANANDI "Prof. Mida Barbosa Marques"	End. Rua Itaguassu, 07 - Guanandi
CRAS INDUBRASIL	End. Rua Galo Campina, 134 – Vila Entrocamento
CRAS LOS ANGELES "Messias Benites da Silva"	End. Rua Arthur Pires, 885 – Esq. Com Afonso Celso – Jardim Los Angeles
CRAS MOEMA "Lili Fernandes da Cunha"	End. Rua Querubina García Nogueira, S/N - Recanto dos Rouxinois
CRAS MORENINHA "Alair Barbosa de Rezende"	End. Rua Pariris, 330 - Vila Moreninha III
CRAS NOSSA SRA. APARECIDA "Carlinda Pereira Contar"	End. Rua Kamiei Shimabuco, 08 - Nossa Senhora Aparecida
CRAS NOROESTE "Hercules Mandetta"	End. Rua Barbacena, s/n – Jardim Noroeste
CRAS POPULAR "Valéria Lopes da Silva"	End. Rua Marçal de Souza, 25 - Vila Popular
CRAS SÃO CONRADO	End. Rua Livino Godói, 777 - Jardim São Conrado
CRAS TIRADENTES "Teófilo Knapik"	End. Rua João Cassimiro, 466 - Tiradentes
CRAS VIDA NOVA "Henedina Hugo Rodrigues"	End. Rua Jaci Maria de Azevedo Môro, 164 - Jardim Vida Nova
CRAS VILA GAÚCHA	End. R. da Praia, 631 - Coophavila II
CRAS VILA NASSER	End. R. Januário Barbosa, 366 - Vila Nasser
CRAS ZÉ PEREIRA "Severino Emperador Palazuelos"	End. R. Itaporanga, 107 - Jardim Ze Pereira

Fonte: Campo Grande, 2024.

Assim, das sete regiões descritas acima, a pesquisa se concentrou em cinco regiões urbanas. A região centro não possui CRAS, portanto, não contará com dados específicos nesta pesquisa. As demandas dessa região são atendidas pela própria Secretaria ou direcionadas à unidade do CRAS mais próxima da residência do usuário.

Em Campo Grande/MS, o órgão responsável pela execução da política municipal de assistência social é a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania - SAS. A apresentação de seu organograma contribui para a compreensão da organização do trabalho socioassistencial no município, conforme pode ser observado a seguir (Figura 10).

Figura 10 - Organograma da SAS



Fonte: Diogrande nº 7.783, de 14 de janeiro de 2025, p. 21.

Para a realização da pesquisa, foram solicitadas à SAS autorizações para a realização das entrevistas em CRAS selecionados em razão do número populacional atendido e da existência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Entretanto, dois dos CRAS inicialmente sugeridos foram substituídos pela própria SAS, alteração que não interferiu na realização do estudo.

Dessa forma, a pesquisa contempla o trabalho do educador social de nível médio que atua no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dos CRAS do município de Campo Grande/MS.

3.4 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DE SEU TRABALHO NO CRAS

Inicialmente, é necessário esclarecer que as categorias foram selecionadas *a priori*, a partir da elaboração do roteiro das entrevistas, e *a posteriori*, após a coleta de dados, quando emergiram elementos recorrentes nas respostas. Portanto, a análise articula categorias definidas previamente com aquelas identificadas no processo de interpretação dos depoimentos.

Uma das questões da entrevista referiu-se à carga horária de trabalho dos participantes da pesquisa. Por se tratar de servidores públicos do Poder Executivo Municipal, todos os participantes possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais. Foram entrevistados 26 servidores públicos municipais, distribuídos entre os diferentes segmentos que compõem o universo da pesquisa, e a taxa de participação na pesquisa pode ser verificada na Tabela a seguir.

Quadro 2. Taxa de participação dos trabalhadores na pesquisa

Função	Quantidade total na função	Quantidade entrevistada	Porcentagem dos entrevistados
Educador Social	49	13	26,53%
Técnico de Referência	96	07	7,29%
Coordenador	21	05	23,81%
Superintendente	01	01	100%
Total		**26**	

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A distribuição dos participantes permitiu observar a participação dos diferentes segmentos profissionais envolvidos no trabalho desenvolvido nos CRAS pesquisados. No caso dos educadores sociais, a participação poderia ter alcançado percentual mais elevado

caso todos os CRAS inicialmente convidados tivessem participado da pesquisa. Entretanto, a ausência de uma das unidades não inviabilizou o estudo, uma vez que foram preservados os diferentes segmentos profissionais e a diversidade das unidades participantes.

Durante a coleta de dados, foram observadas limitações estruturais relatadas pelas equipes, demandas de elevada complexidade e diferentes desafios relacionados à execução do trabalho socioassistencial. Ao mesmo tempo, os depoimentos e as situações observadas evidenciaram o empenho, o comprometimento e o compromisso ético dos trabalhadores com as atividades desenvolvidas.

Mesmo diante desses desafios, os trabalhadores relatam desenvolver ações voltadas ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, à participação dos usuários nas atividades e ao reconhecimento destes como sujeitos de direitos. As atividades propostas buscam, nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos usuários e para sua participação na vida social.

Além de executar as normativas, esses trabalhadores participam da materialização da política pública no cotidiano dos usuários, desenvolvendo intervenções relacionadas à proteção social. Trata-se de um trabalho que, embora fundamental para o funcionamento da política de assistência social, nem sempre possui visibilidade social compatível com sua importância, aspecto também identificado por Trevisan (2022).

Somam-se a esse cenário a insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos e a percepção de fragilidade na oferta de formação continuada, elementos que aparecem nos relatos dos participantes e que podem repercutir diretamente nas condições concretas de realização do trabalho. Esses aspectos serão analisados ao longo deste capítulo, buscando compreender em que medida expressam limites da organização técnica do trabalho do educador social e podem contribuir para processos de precarização do trabalho.

3.4.1 Percepções do superintendente

Em primeiro lugar destaca-se que a equipe da SAS, desde a recepção até o superintendente, foi solícita as demandas da pesquisa. Em se tratando especificamente do superintendente, a entrevista transcorreu de forma tranquila, tendo o entrevistado e sua equipe demonstrado receptividade durante todo o processo. Sua secretária também se colocou à disposição para eventuais dúvidas ou informações posteriores à entrevista.

Durante a entrevista, o superintendente mostrou-se confortável e aberto para responder às questões propostas, permitindo também o aprofundamento de aspectos que não estavam

inicialmente previstos no roteiro. Essa característica da entrevista possibilitou ampliar a compreensão sobre a organização e o funcionamento do trabalho desenvolvido nos CRAS.

Sobre a função, a superintendência constitui um cargo de confiança, embora a natureza estatutária do vínculo do entrevistado não tenha sido explicitada durante a entrevista. O servidor é graduado em Serviço Social e especialista *lato sensu* em Políticas Públicas com Ênfase no Território e Família. A atribuição do superintendente é coordenar as quatro gerências, uma vez que partem da superintendência todas as diretrizes da metodologia do trabalho. As gerências vinculadas são: Gerência do Cadastro único, Gerência de benefícios socioassistenciais, a Gerência de proteção social básica e a Gerência de trabalho e cidadania A estrutura abrange, ainda, unidades descentralizadas, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Convivência (CC) e os Centros de Convivência do Idoso (CCI).

Quando questionado sobre os critérios adotados para uma determinada região contar com uma estrutura de CRAS, a resposta foi que, atualmente o município de Campo Grande/MS possui 21 CRAS, quatro centros de convivência e quatro centros de convivência do idoso. Segundo o entrevistado, o CRAS do Jardim Canguru, localizado na região urbana do Anhanduizinho, é o território mais vulnerável socioeconomicamente. Todos ofertam o SCFV sendo que a análise das necessidades territoriais é realizada pela Vigilância Socioassistencial, que considera, entre outros elementos, a quantidade de indivíduos no município e o número de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Concluindo, segundo o entrevistado, compete à vigilância socioassistencial identificar a necessidade de implantar mais equipamento público da assistência social e indicar os territórios em que sua implantação se mostra necessária.

Quando solicitado a descrever o projeto educativo que embasa o trabalho do educador social no serviço de convivência, o superintendente argumentou que o trabalho é orientado pelo Governo Federal, principalmente por meio da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, que estabelece parâmetros para o funcionamento do CRAS e do SCFV; da NOB-RH/SUAS, que define parâmetros relacionados aos recursos humanos; e dos cadernos de orientação do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, por ciclos de vida (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

A afirmação acima tem relação com outros documentos. Além da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais e da NOB-RH/SUAS, destaca-se o Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Articulação Necessária na Proteção Social Básica (Brasil, 2016)

que propõe eixos e conteúdos a serem trabalhados no SCFV dos CRAS por ciclo de vida dos quais podemos citar: Infância/Adolescência e Direitos Humanos e Socioassistenciais; Infância/Adolescência e Saúde; Infância/Adolescência e Meio Ambiente; Infância/Adolescência e Cultura; Infância/Adolescência e Esporte, Lazer, Ludicidade e Brincadeiras; Infância/Adolescência e Trabalho.

Um aspecto importante que emerge da entrevista, é perceber que, ao que tudo indica, não há um projeto educativo sistematizado em um único documento que reúna as orientações utilizadas para organizar o trabalho educativo da SCFV. Entende-se, portanto, que o projeto educativo que orienta o trabalho do educador social encontra-se distribuído em diferentes legislações, normativas e documentos técnicos que compõem o arcabouço do SCFV/CRAS. Essa característica pode ser observada no conjunto das normativas analisadas e discutidas no capítulo 2 desta dissertação.

No que se refere à formação do educador social vale dizer que, de forma geral, , segundo o entrevistado, a SAS é responsável pela formação desses trabalhadores, realizada por meio de ações pontuais. A Gerência da Proteção Social Básica, que trabalha com a metodologia do SCFV, oferece apoio técnico às equipes (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

Quando perguntado sobre os recursos didáticos como livro, cartilha, caderno de atividades, entre outros que o educador social utiliza no trabalho no SCFV a resposta foi que, os educadores sociais têm materiais teóricos como a PNAS, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais e a NOB-RH/SUAS, disponibilizados para consulta. Segundo o entrevistado, os materiais mais utilizados, juntamente com o técnico de referência, são os cadernos de orientação do MDS e um caderno de contribuição para o SCFV produzido pela Gerência de Proteção Social Básica em 2021.

Nesse ponto, identifica-se um aspecto relevante para a análise da organização técnica do trabalho: os instrumentos que orientam a ação do educador social encontram-se predominantemente materializados em documentos normativos e orientações técnicas. Entretanto, a existência desses materiais não significa, por si só, que seu conteúdo seja apropriado de forma sistemática pelos trabalhadores.

Assim, torna-se necessário investigar de que maneira esses materiais são apropriados pelos educadores sociais e incorporados ao planejamento e à execução das atividades, questão que será retomada a partir das entrevistas com os próprios trabalhadores. Ainda, conforme S, é realizado um acompanhamento mensal dos percursos por meio de:

> [...] relatório mensal de atividade, que [...] todo [...] início do mês, [...] é encaminhado para vigilância sócio-assistencial esse relatório. [...] que é o quantitativo e no final do ano, a unidade apresenta [...] o relatório de gestão, que é o relatório anual, onde [...] traz [...] todas as atividades realizadas, os impactos positivos, as potencialidades, as fragilidades [...] quantitativo e qualitativo (Entrevistado S, informação verbal , 2025).

O depoimento evidencia a existência de mecanismos formais de registro, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas. O trabalho do educador social, portanto, não se encerra na execução das atividades junto aos usuários, mas também envolve procedimentos de registro e prestação de informações à estrutura administrativa da política. Quando perguntado sobre como a evasão é tratada as palavras de S foram:

> [...] Nós não somos como a educação, esse usuário não tem a obrigatoriedade de estar ali. O que a gente faz é sensibilizá-lo [o usuário, grifo meu] para que entenda que ali vai contribuir com uma transformação social, uma transformação de vida (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

Esse depoimento permite observar uma diferença importante entre a organização do trabalho educativo escolar com aquela desenvolvida no SCFV. Enquanto a frequência escolar está submetida a uma obrigatoriedade institucional, a participação do usuário no SCFV depende de sua adesão. A atividade do educador social, nesse caso, envolve também a mobilização e a sensibilização dos usuários para a permanência no serviço. Ademais, é necessário acrescentar que há uma diferenciação de objetivos quanto à educação escolar, considerada por muitos como formal e a educação não escolar realizada na Assistência Social.

Um dos pontos imprescindíveis de discussão é a visão sobre o conceito de educação. Quando perguntado se a educação desenvolvida no SCFV dos CRAS é uma educação social, podemos verificar a concepção de gestão sobre a natureza desse trabalho. Segundo S:

> Eu não traria como uma educação social. Quando a gente remete a uma educação, vejo uma caixinha muito fechada, e eu vejo a gente muito mais amplo que isso. A gente trabalha com a questão da autonomia, [...] com a questão de potencializar essa família, esse indivíduo que está ali, para ele se enxergar enquanto indivíduo, enquanto ser humano, e conseguir sair dessa situação que ele vivencia hoje. E eu acho que isso contribui até na escola, porque às vezes o mesmo público que está aqui na assistência, está na educação e na saúde (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

No que se refere ao conceito de educação o superintendente considera que a educação desenvolvida pela SAS não cabe em uma definição restrita, mas a percebe de forma mais ampla uma vez que se relaciona ao desenvolvimento da autonomia e à potencialização dos sujeitos e das famílias atendidas.

Sobre a educação social desenvolvida pela política de Assistência Social Ribeiro (2006) considera que a educação social vai além de ser apenas um pleonasmo, o emprego do termo educador social tem, para a autora, uma conotação que pode muitas vezes esvaziar o sentido político do termo educação, naturalizando a exclusão praticada pelo sistema capitalista.

Ainda sobre esse ponto é preciso dizer que pode ter sido necessário, ao longo do tempo, utilizar a expressão educação social para diferenciar da educação praticada pela escola e o termo educador social para diferenciar o trabalho realizado por esse profissional daquele realizado pelo professor na escola.

Além disso, é importante observar o conceito de educação adotado bem como a concepção pedagógica utilizada no trabalho realizado no SCFV. Cabe esclarecer que a adoção de uma ou outra concepção pedagógica abrange uma forma de pensar e fazer o trabalho.

Ao final de cada percurso a equipe de referência do SCFV dos CRAS pode apresentar o resultado do trabalho tanto à população do território como para a SAS por meio dos registros das atividades realizadas em relatórios, fotos e vídeos. Nesse sentido, a fragmentação do trabalho no SCFV pode ser observada conforme relato de S quando descreve a divisão das atribuições entre o educador social e o técnico de referência: “Quem executa o serviço de convivência é o educador. E o técnico de referência contribui no planejamento das ações, no acompanhamento dessas pessoas, desses indivíduos que estão no serviço de convivência [...]” (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

O depoimento permite identificar uma divisão técnica das atividades: ao educador social cabe a execução direta das ações junto aos usuários, enquanto o técnico de referência participa do planejamento e do acompanhamento. Essa divisão constitui um dos elementos centrais para a análise da organização técnica do trabalho no SCFV.

O conceito de organização técnica do trabalho de Marx (1980) alinhado com a organização do trabalho didático de Alves (2012) pode nos auxiliar a compreender o contexto da especialização do trabalho não escolar do educador social do SCFV dos CRAS. A aproximação entre essas categorias permite observar que o trabalho do educador social não ocorre de forma isolada ou artesanal, mas integra uma estrutura na qual diferentes trabalhadores desempenham funções determinadas, articuladas por normativas, instrumentos técnicos, procedimentos administrativos e formas específicas de planejamento e execução.

Retomando a entrevista, quando questionado sobre a importância do educador social, o superintendente considera que esse profissional é de grande relevância, porque é o responsável por conduzir os grupos atendidos. Por isso, o entrevistado fala em “trabalhar com

potencialidades e autonomia", pois no seu entendimento "é isso que move as pessoas" (Entrevistado S, informação verbal, 2025). Entretanto, para ele, existe um problema que é a questão salarial:

> [...] quando a gente vê realmente a questão do salário, do que se paga para esse profissional de nível médio, a gente acaba deixando um pouquinho frágil, porque há uma rotatividade muito grande, as pessoas vão fazendo outros processos seletivos, vão saindo, quando você acaba de capacitar, ele sai, entra outro, a gente começa de novo, eu acho que um pouco da nossa fragilidade é isso (Entrevistado S, informação verbal, 2025).

Os dois trechos da entrevista permitem identificar uma dissonância entre a importância atribuída pelo superintendente ao educador social para a execução do SCFV e as condições objetivas de contratação e remuneração desse trabalhador. Ao mesmo tempo em que o profissional é considerado fundamental para a condução dos grupos e para o desenvolvimento das ações, o próprio entrevistado reconhece a existência de baixa remuneração e elevada rotatividade.

No primeiro trecho, pode-se verificar uma perspectiva que atribui ao educador social uma função central na condução do trabalho socioeducativo, especialmente relacionada às noções de potencialidade e autonomia. É a manifestação da contradição, que é própria dessa sociedade, em que se percebe a existência da importância do trabalho, mas a realidade objetiva do tipo de contratação e remuneração dos trabalhadores, evidencia a precarização do trabalho.

No segundo, o entrevistado demonstra que essa função se desenvolve em condições marcadas pela baixa remuneração e pela rotatividade decorrente dos processos seletivos e dos vínculos de trabalho. Conforme o próprio superintendente, essa dinâmica interfere na continuidade do processo de formação dos trabalhadores e produz a necessidade de reiniciar os processos de formação a cada substituição.

A precarização do trabalho do educador social de nível médio pode ser observada em termos de salário já que o educador social recebe bem menos se compararmos com os vencimentos de um professor com a mesma carga horária trabalhada. O que pode ser ratificado com a fala dos participantes que dizem "[...] a gente recebe muito pouco pra tantas funções. [...] Um salário mínimo. [...] com os descontos [...] mil e duzentos, mil e trezentos (Entrevistado D9, informação verbal, 2025). Ou ainda,

> Se valesse de alguma coisa, de verdade, eu gostaria que o educador [social] fosse mais valorizado. Como? Ou diminuiria o tempo de trabalho dele, fazendo 20 horas, ou que melhorasse o salário, já que ele faz 40 horas, [...] como eu acabei de falar,

> [...] uma pessoa que trabalha no PRIMT, [...] no serviço da limpeza, por exemplo, não estou desmerecendo o trabalho da limpeza, [...] só estou dizendo que para ser um PRIMT [...] basta ser alfabetizado. E aí a gente tem um monte de exigência, mas na hora da remuneração nós não temos [valorização] (Entrevistado D4, informação verbal, 2025).

De modo geral, o servidor público do magistério denominado servidor de carreira é o trabalhador concursado, ou seja, do quadro permanente da administração pública e a sua remuneração aumenta de acordo com a verticalidade, conforme vai estudando e se especializando, e a horizontalidade, conforme o tempo de trabalho, passando da letra A para B e assim sucessivamente, conforme o Plano de Cargos e Carreiras e Remunerações – PPCR do executivo municipal. Para o servidor temporário, em caráter de contratado, é remunerado para o professor a verticalidade a depender de sua titulação acadêmica e seus vencimentos geralmente não passam da letra A, o que provoca uma segregação entre os servidores gerando insatisfação pelo trabalho causando adoecimento mental entre outros aspectos.

O valor divulgado para remuneração do último processo seletivo de educador social foi de R$1.900,00 (PMCG, 2026), porém os entrevistados fazem parte de processos seletivos anteriores a 2026, que podem apresentar variações salariais como foi observado nas falas dos participantes, correspondendo a um salário mínimo vigente que é de R$1.621, 00.

Em relação ao Programa de Inclusão ao Mercado de Trabalho - PRIMT (Campo Grande, 2025) citado por um dos entrevistados, se trata de um programa sem vínculo empregatício, com carga horária de 40 horas semanais, em que o trabalhador recebe uma bolsa auxílio no valor de um salário mínimo vigente. Este não tem nenhuma garantia trabalhista, ocasionando a subproletarização (Antunes, 2008) uma expressão da precarização do trabalho.

Essa forma de contratação: informal, terceirizado, temporário, PRIMT e educador social trabalhando 40 horas e ganhando um valor mínimo, também é uma característica do modo de organização capitalista. A morfologizaçao do trabalho, com novas formas de ser, manifesta a precarização do mundo do trabalho (Antunes, 2008) que está em todos os segmentos podendo ser observado no tipo de contratação pelo menor valor possível e que gera como consequência a rotatividade entre os trabalhadores.

Assim como foi apresentado no documentário Dedo na ferida (2017) do diretor Silvio Tendler que esclarece a perda progressiva de direitos sociais e a precarização da vida cotidiana em consequência da lógica do mercado financeiro global. O que corrobora o pensamento de Castel (1998) que denomina esse aspecto de desfiliação social, que é um processo de ruptura dos indivíduos com o trabalho estável, levando à marginalização. Essa é

totalidade da realidade social e da vivência do trabalhador investigado e essa precarização impacta diretamente na realidade profissional e pessoal do educador social.

Nesse sentido, os dados da entrevista permitem estabelecer uma mediação com a discussão realizada por Ribeiro (2006), sobretudo quanto à necessidade de analisar as finalidades atribuídas ao trabalho socioeducativo em relação às condições concretas em que ele é realizado. A valorização discursiva da autonomia e das potencialidades dos trabalhadores convive, nesse caso, com condições de trabalho que, segundo o próprio gestor, apresentam limites relacionados à remuneração e à rotatividade dos profissionais. No entanto, esse caráter protetivo prescrito na legislação também precisa ser analisado em relação às finalidades atribuídas às políticas sociais no interior da sociedade capitalista.

A análise não pode, portanto, restringir-se à função formalmente atribuída ao serviço, mas deve considerar as relações sociais mais amplas nas quais essa política se realiza e as contradições entre proteção social, atendimento das necessidades dos usuários e reprodução das condições sociais existentes.

Ademais, é interessante perceber que alguns entrevistados ainda utilizam o termo "capacitação", que equivale a uma prática tecnicista em que não há reflexão por parte dos participantes, restringindo apenas ao *o que* e *como* o profissional deve trabalhar, sem abranger as relações produzidas pela organização do modo de produção capitalista, como a totalidade que traz em si consequências traduzidas pela própria existência dessa função e da oferta desse serviço. Em se tratando de formação, o conceito traz em si o diálogo, o questionamento, o relato de experiência, as trocas e principalmente o estudo (Martins, 2012).

Historicamente o termo *capacitação* foi utilizado como sinônimo de formação continuada na intenção de capacitar os professores para o processo de ensino-aprendizagem que correspondesse às necessidades do capital, investindo, na maioria das vezes, somente em atividades práticas, sem dar a devida importância à teoria. Posteriormente entrou em cena a expressão *formação continuada*, termo utilizado atualmente para a formação que ocorre após a formação inicial que é a graduação e quando o profissional já está em exercício na docência (Marques, 2013). Não se trata apenas de utilizar esse ou aquele termo, mas observar o sentido e o significado que representam.

Portanto, o entrevistado possui posição de gestão na política municipal de assistência social e, como chefia responsável pela estrutura analisada, sua fala permite compreender aspectos relacionados à organização dos serviços, às atribuições dos trabalhadores, aos instrumentos utilizados e às condições de realização do trabalho. Por meio de sua participação nesta seção da entrevista, foi possível identificar elementos que serão posteriormente

confrontados com os depoimentos dos coordenadores, técnicos de referência e, principalmente, dos educadores sociais, permitindo analisar como a organização técnica do trabalho se concretiza no cotidiano do SCFV.

3.4.2 Percepções dos coordenadores

Os coordenadores de todos os CRAS participantes foram acessíveis e demonstraram empatia durante a entrevista. A seguir, expõe-se o perfil traçado por meio das respostas das entrevistas. O grupo de coordenadores é composto por 5 profissionais, caracterizado por uma forte presença feminina e por uma estrutura de contratação predominantemente temporária. Todos os membros do grupo possuem nível superior e foram formalmente nomeados para exercerem cargo em comissão. Quanto ao regime de trabalho, o grupo apresenta apenas 1 servidor efetivo, enquanto os outros 4 profissionais atuam como contratados. No recorte de gênero, a equipe é formada por 4 mulheres e 1 homem.

Apesar de um dos participantes não ter especificado a sua graduação de origem, todos possuem formação em nível superior, destacando-se títulos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) e uma ampla diversidade de áreas de conhecimento tais como: a) Graduação em Teologia e Letras, estando atualmente cursando Pedagogia. Possui especializações em Neuropsicopedagogia e em Gestão de Pessoas; b) Graduação em Direito, com especialização na área de Direito Eleitoral; c) Graduação em Serviço Social, com especializações voltadas para Políticas Públicas e Recursos Humanos; d) Profissional com graduação de nível superior (curso não informado) e titulação de Mestrado e por fim e) Profissional de nível superior com área não informada.

No que diz respeito à atribuição do coordenador de CRAS observa-se as contribuições dos coordenadores C3, C4 e C5 respectivamente:

> [...] O coordenador tem que gerenciar, coordenar todas as atividades que são realizadas [...] toda a assistência à comunidade, as atividades socioeducativas, socioculturais. Tudo que é fornecido pelo CRAS [...] verificando todas as atividades e atribuições do CRAS (Entrevistado C3, informação verbal, 2025).

> [...] é aquela função geral mesmo, aquele olho clínico, [...] de coordenador, pra funcionalidade de cada departamento estar de acordo com os critérios (Entrevistado C4, informação verbal, 2025).

> A nossa função é gerir todo o trabalho [...] dentro do CRAS, com relação aos serviços que são ofertados, com relação ao serviço de convivência. Então, de um modo geral, gerir o CRAS [...] (Entrevistado C5, informação verbal, 2025).

Assim, as falas evidenciam que a função do coordenador está relacionada à gestão e ao

acompanhamento das diferentes atividades e setores do CRAS, incluindo aquelas vinculadas ao SCFV. Quando interrogados sobre o projeto educativo desenvolvido no SCFV dos CRAS obtivemos as seguintes contribuições C1, C2, C3 e C4 respectivamente:

> Aqui nós temos o norte deles, nós dirigimos todas as atribuições primeiro, capacitando para eles terem realmente o norte de atribuir o melhor desenvolvimento como educadores (Entrevistado C1, informação verbal , 2025).

> Nós recebemos um plano pedagógico já macro, digamos assim, que é enviado pela SAS e aí em cima disso, a equipe técnica de referência, ela faz todo o desenvolvimento de trabalho, planejamento semanal. Então, a gente trabalha em cima daquele tema específico (Entrevistado C2, informação verbal , 2025).

> Os educadores sociais, a atividade deles é socioeducativa. Eles trazem atividades esportivas, culturais, eles trabalham por mês com os temas que já são todo ano o mesmo (Entrevistado C3, informação verbal, 2025).

> A gente tem aqui um planejamento anual que é feito através da equipe técnica, [...], o técnico de referência, e aí dentro disso a gente vai trabalhando temáticas específicas de cada mês. Então, cada mês a gente trabalha alguma temática (Entrevistado C4, informação verbal , 2025).

De forma que as entrevistas indicam que não há um projeto educativo reunido e sistematizado em um único material, conforme dito por C5:

> Nós não temos um projeto educativo. Nós seguimos a Tipificação, [...], e anualmente também nós recebemos da SAS, [...], que é a nossa secretaria, uma cartilha que nos dá um norte de como deve ser feito o trabalho (Entrevistado C5, informação verbal, 2025).

A ausência de um projeto educativo sistematizado em um único documento não significa, por si só, ausência de uma concepção orientadora do trabalho. Conforme evidenciado nas entrevistas, a organização das atividades resulta da articulação entre a Tipificação, as orientações da SAS, os planejamentos da equipe técnica e os temas definidos para os percursos socioeducativos. Essa forma de organização será analisada à luz da categoria organização técnica do trabalho.

Conforme a legislação do SUAS (NOB-RH/SUAS, 2006) o coordenador precisa ser um servidor estatutário, ou seja, do quadro permanente, e o que foi observado é que dos cinco coordenadores sujeitos da pesquisa apenas um é concursado e os demais são nomeados com cargo em comissão, o que pode ser considerado uma fragilidade. A NOB-RH/SUAS (Brasil, 2006) orienta que seja um servidor estatutário como forma de favorecer a continuidade administrativa e a permanência das equipes no serviço público, reduzindo a dependência da gestão em relação às mudanças político-administrativas.

A diferença entre a orientação normativa e a realidade observada amplia a análise para além do cumprimento da legislação, considerando também as relações entre o Estado, a gestão pública e os interesses políticos.

Assim, a crise estrutural do capitalismo e consequentemente do Estado (Antunes, 2008) faz com que em momentos de crise a sociedade tente segurar espaços que já possuem para não perder, isso pode explicar porque a maioria dos coordenadores dos CRAS, que deveriam ser servidores públicos estatutários, ocupam cargos em comissão, em alguns casos pode ocorrer até mesmo a indicação político partidária.

O que não quer dizer, de maneira nenhuma, que esses trabalhadores sejam os responsáveis pela realidade apresentada. Essa situação reflete características de uma crise global, que pode ser verificada em escala mundial (Antunes, 2008,) e que representa a totalidade global que é histórica e social.

Esse aspecto pode favorecer uma rotatividade que pode comprometer o trabalho realizado no serviço público uma vez que a cada período de 4 ou 8 anos, se contarmos a reeleição dos chefes do executivo municipal, os coordenadores podem vir a ser substituídos e com isso os processos de trabalho podem não se consolidar, apesar das legislações. A rotatividade relatada expressa, também, certos desafios na realização do trabalho do educador social tais como retratado por C1 ao se referir aos problemas vivenciados por esse servidor:

> [...] dificuldade de entender a diferença de ser professor e educador social, o incentivo que vem do salário não existe, o educador tem que ter um número de X de atender dentro de uma sala, e pela falta de educador que tem, é obrigado a atender o dobro, o triplo de criança ou adolescente. Então, isso aí acaba consumindo mais ainda a saúde mental e física do educador e desanimando mais rápido para um desligamento (Entrevistado C1, informação verbal, 2025).

A fala de C1 evidencia que a rotatividade também está relacionada às condições concretas de trabalho, especialmente à remuneração, à insuficiência de profissionais e ao aumento do número de usuários atendidos por educador. Essa percepção aparece também na fala de C2:

> [...] você precisa ter alguém com nível superior, alguém treinado. Então, preciso de alguém que tenha um conhecimento técnico, alguém que tenha experiência, só que em contrapartida, a gente cai num outro ponto. Quando a gente olha pra questão de remuneração deles, a gente esbarra nessa falta de incentivo. Então, a questão do planejamento, a questão de lidar com a criançada. Eu aproveito essa sexta-feira para a gente falar sobre a questão de fazer esse momento de capacitação, de compartilhar a experiência, de fazer um bate-papo mesmo para fortalecer a equipe. Essa pesquisa me trouxe até uma reflexão sobre como está o CRAS e o que a gente tem para lhe falar (Entrevistado C2, informação verbal, 2025).

Os dois trechos da entrevista com os coordenadores convergem ao apontar

dificuldades relacionadas à remuneração, à quantidade de profissionais e à necessidade de formação para o desenvolvimento do trabalho. Esses elementos serão considerados posteriormente na análise das condições de trabalho do educador social. Essa situação pode ser relacionada à discussão sobre as transformações do Estado e das políticas sociais a partir da década de 1990, especialmente no que se refere à redução de investimentos públicos e à reestruturação das formas de contratação e organização do trabalho.

Tanto a redução de investimentos públicos como a reestruturação das formas de contratação e organização do trabalho remetem a crise do capital. Assim, conforme Salvador (2010):

> A crise se manifesta junto com a reação do capital contra o Estado social. A onda de expansão do capitalismo expõe também a contradição do próprio sistema, e o avanço tecnológico com uso intensivo de capital vem acompanhado de economias com a força de trabalho, solapando o pacto dos anos de crescimento com pleno emprego e o arranjo da social-democracia para as políticas sociais (Salvador, 2010, p. 609).

No que diz respeito às políticas sociais, a fala de C3 ao afirmar "[...] Eu amo servir, eu amo ajudar as pessoas [...] solucionar o problema que ele vem buscar" (Entrevistado C3, informação verbal, 2025) expressa uma concepção do trabalho socioassistencial fortemente associada à ideia de ajuda e atendimento às necessidades imediatas dos usuários. Essa concepção merece ser problematizada, uma vez que a Assistência Social, como política pública, constitui direito social e não mera ação de caridade ou ajuda individual.

A análise da fala, portanto, deve considerar a permanência de concepções assistencialistas no interior de uma política que, juridicamente, se constitui como direito. Isso permite problematizar a tensão entre a profissionalização do trabalho socioassistencial e a permanência de representações baseadas na ideia de ajuda aos necessitados.

É fato que a organização técnica do trabalho, segundo Marx (1980), fragmentou o conhecimento dos trabalhadores de modo a atender ao capital na obtenção de maior lucratividade. A divisão do trabalho aumentou a produção porque reduziu o tempo dedicado à produção de mercadorias, tornando-a mais barata, o que contribuiu para a produção da mais-valia relativa.

Marx (1980) explicita como as relações produzidas socialmente, no modo de produção capitalista são determinadas pelo trabalho e pela relação de produção mercadológica. Isso explica por que a divisão social do trabalho também se manifestou na separação entre trabalho manual e intelectual, o que, de certa forma, provoca a alienação do trabalhador, uma vez que fragmenta o conhecimento sobre a sociedade e sobre sua atividade.

Na mesma lógica da indústria manufatureira com a organização técnica do trabalho é possível observar, no trabalho socioeducativo desenvolvido nos CRAS, uma divisão de atribuições entre aqueles que participam da definição e do planejamento das atividades e aqueles que realizam sua execução direta. A especialização do trabalho com a fragmentação do saber-fazer acontece com a divisão do processo produtivo em etapas menores de forma específica e isolada, em que o trabalhador não tem conhecimento de todas as etapas da produção, do início ao fim, de uma mercadoria, pois se concentra em uma única tarefa, que é parte do processo, o que faz dele um especialista (Marx, 1980).

No caso analisado, essa discussão pode ser aproximada da divisão das atribuições entre coordenadores, técnicos de referência e educadores sociais, especialmente quando o planejamento das atividades é realizado pelos primeiros e a execução direta fica sob responsabilidade dos educadores. Nesse sentido, a fragmentação do saber-fazer do trabalho do educador social no SCFV pode ser observada quando questionado sobre a divisão de tarefas, em que tanto o coordenador como, particularmente, o técnico de referência orientam o trabalho do educador social. Com base em C4, que afirmou que:

> O educador, normalmente, [...] não participa do planejamento, quem mais participa é o técnico com a coordenação [...] O técnico supervisiona pra ver se eles [os educadores sociais] estão dando toda a atividade certinha [...], dentro do percurso. Ele que faz esse acompanhamento mais de perto. [...] (Entrevistado C4, informação verbal, 2025).

O que foi ratificado por C2:

> [...] Então, o técnico, na realidade [...] já traz esse planejamento preparado, mais ou menos em torno do que vai nortear o trabalho semanal ou mensal. Aí, semanalmente, todas as sextas-feiras, fazemos esse acompanhamento com eles [os educadores sociais] entregamos, apresentamos a proposta e em cima dessa proposta, o educador [...] monta o seu planejamento, como vai ser no decorrer da semana (Entrevistado C2, informação verbal, 2025).

Os trechos evidenciam, portanto, uma separação entre planejamento, acompanhamento e execução das atividades socioeducativas. Embora o educador social participe da elaboração de seu planejamento semanal, as entrevistas indicam que as diretrizes gerais e os temas são definidos pela equipe técnica e pela coordenação. Considera-se que incluir o educador social no planejamento das atividades, na escolha dos temas, contribuindo com sugestões, participando desde o início de um percurso socioeducativo seja uma questão relevante e necessária.

No que se refere à formação do educador social, em geral, o que apareceu nas entrevistas é que são os técnicos de referência dos CRAS que realizam esse trabalho, durante

o planejamento semanal, uma vez que são técnicos de nível superior, conforme expressaram os participantes C2 e C4 (Entrevistados C2 e C4, informação verbal, 2025).

Quando inquiridos sobre o horário de planejamento é salutar dizer que todos os educadores sociais participam, e ele acontece uma vez por semana avaliando as atividades desenvolvidas e planejando as que serão realizadas. Segundo os relatos, nesse momento o educador social recebe as orientações da equipe técnica e organiza o planejamento das atividades que serão desenvolvidas durante a semana. O coordenador 3 relatou que tem um formulário adequado para que o educador social descreva o que será realizado em cada atividade.

Diante disso, nas entrevistas foram relatados conteúdos relacionados às datas comemorativas, como o Dia do meio ambiente, Dia da árvore, Dia da Independência, Dia da criança, festa junina, além de temáticas como folclore, atividades culturais e esportivas, a importância do SUS, consciência negra e questões étnico-raciais, outubro rosa e temas universais (Entrevistados C1 a C5, informação verbal, 2025).

No que diz respeito aos percursos socioeducativos, esse conceito já foi mencionado no capítulo 2. Após a definição dos temas a serem trabalhados, os educadores sociais desenvolvem atividades destinadas à abordagem dos conteúdos previstos, conforme relatado por C1: "[...] um levantamento em forma de brincadeiras, atividades de lazer, [...] oficinas para expor o entendimento através de desenhos, de atividades, para a gente entender se realmente aquele percurso foi atingido" (Entrevistado C1, informação verbal, 2025).

Esse procedimento pode ser aproximado, em termos analíticos, ao levantamento dos conhecimentos prévios realizado em contextos escolares, embora os objetivos e a organização do SCFV não sejam equivalentes aos da educação escolar. De acordo com C3, ainda fazem:

> [...] muito trabalho artesanal [...], pintura, atividade de painel [...] referente àquilo que eles estão trabalhando. Então, é exposto aqui no CRAS. A gente tira foto, [...] grava vídeo. E é colocado nas redes sociais pra toda a comunidade ficar ciente do que está sendo trabalhado aqui dentro. [...] A cada dois meses tem uma reunião aqui com todas as famílias [...] que é chamada reunião do Bolsa Família, a maioria da nossa população. Então, é apresentado o que foi feito. Aqui tem projeto de música com as crianças. A gente traz, [...] teatro, cultura pra eles. Temos também a sala de leitura. Agora no final do ano [...] tem atividade, festas que a gente fornece alimentação diferenciada, como doce, brinquedo, essas coisas. (Entrevistado C3, informação verbal, 2025).

Observa-se no comentário de C3, que não houve menção ao uso de livros didáticos como recurso central para o desenvolvimento das atividades, que Alves (2005) denomina de manual didático. A referência à sala de leitura indica a presença de materiais de leitura (livros paradidáticos entre outros) em alguns equipamentos, embora a entrevista não permita afirmar

quais materiais são esses materiais. Essa diferença em relação à organização do trabalho didático é relevante para a análise da mediação dos conteúdos no SCFV, pois na escola existe o manual didático e isso já está consolidado. No CRAS não existe esse instrumento didático, pelo que foi observado, tendo outros materiais que são utilizados.

Segundo C4 e C5, nas dependências dos CRAS são encontrados cartilha/caderno de orientações para o educador social, material que vem da SAS, que eles não esclareceram se é produzido pela SAS ou pelo MDS, sobre o que eles têm que fazer. Além disso, podem imprimir folhas para pintar ou muitas vezes textos para leitura, sendo que a maioria (C1, C2, C4, C5) dos CRAS participantes da pesquisa disseram que não têm materiais didáticos. Em contrapartida, o coordenador C3 relatou que a SAS manda todo o material como lápis, lápis de cor, borracha, apontador, canetinha, giz de cera, papel, EVA, papel colorido para realizar pinturas, cartazes e atividades manuais.

Sobre os recursos didáticos é pertinente dizer que, para C1 há uma limitação financeira e falta de recursos materiais. Segundo o coordenador, em algumas situações é necessário adquirir materiais com recursos próprios, pois não adianta fazer um percurso sem materiais didáticos. A equipe tem que providenciar livros, jogos, uma vez que não dispõe de uma cartilha pronta, as atividades são feitas por meio de planejamento, roda de conversa, trocas de experiências, busca de conhecimento via internet e criação de atividades lúdicas e jogos.

Relacionando a literatura da área e a entrevista do Superintendente podemos dizer que estão alinhadas uma vez que na literatura a participação do usuário no SCFV dos CRAS não é obrigatória, o que também foi pontuado pelo próprio superintendente. Contudo, ainda que a frequência não seja obrigatória, a evasão tem um tratamento específico de busca ativa, assim como na escola. Conforme o conteúdo das entrevistas (2025) a princípio é realizado um levantamento da frequência dos usuários, que não tem sua participação obrigatória. Em seguida é o técnico de referência que realiza a busca ativa com uma ligação para a família no intuito de verificar a justificativa ou atestado sobre essas ausências, visando orientar a família sobre a importância da frequência, dado que, conforme os entrevistados, a criança corre o risco de ficar na rua, caso não participe dos percursos. Ainda conforme as respostas obtidas nas entrevistas, posteriormente, se a ausência continuar a equipe faz uma visita domiciliar para checar a situação.

No entanto, quando perguntado sobre a evasão, alguns coordenadores participantes ainda encaram o SCFV dos CRAS como um lugar para auxiliar as famílias. Como diz C3 “[...] Além de dar uma ajuda para o pai e a mãe trabalharem, é um momento pra gente ficar tranquilo porque aqui é contraturno escolar” (Entrevistado C3, informação verbal, 2025). A

fala evidencia uma das funções atribuídas ao SCFV pelos coordenadores: além do trabalho socioeducativo, o serviço também é percebido como suporte às famílias, especialmente por atender crianças e adolescentes no contraturno escolar. Observa-se também certa preocupação em conferir um trabalho diferente ao realizado na educação escolar, como foi pontuado por C1:

> [...] é desenvolver toda a educação social, nada pertinente à escolaridade. É sempre referenciando aos direitos, aos conhecimentos, atribuições de cidadão, como viver, qual a valorização da família. Esse é o norte, eles têm que levar esse conceito para os educandos aqui dentro (Entrevistado C1, informação verbal, 2025).

O trabalho realizado nos CRAS não ocorre como o da educação escolar, seguindo outra sistematização, mas é importante deixar registrado que a escola também discute as questões sociais e que estas estão presentes em seu cotidiano. O acompanhamento do trabalho do educador social ocorre em dois momentos principais: durante as atividades práticas e nos períodos de planejamento (Entrevistados C1 a C5, informação verbal, 2025).

Nas salas onde acontecem os percursos socioeducativos, a supervisão é realizada de forma direta. Segundo os relatos, esse acompanhamento envolve a observação das atividades, a intervenção em situações que demandam mediação e o acompanhamento do desenvolvimento dos usuários e da execução das propostas.

Já o horário de planejamento é dedicado ao suporte técnico e humano aos educadores. Nesse espaço, realizam-se escutas qualificadas sobre o estado emocional dos profissionais. Além disso, o período é utilizado para estudos de caso e avaliações, permitindo adequar os percursos pedagógicos ou propor novas metodologias de trabalho quando necessário. Com relação aos registros dos resultados finais dos percursos socioeducativos, para C4 e C5, estes podem ser realizados por fotos e vídeos das apresentações das atividades realizadas, além do Relatório Mensal de Atividades - RMA.

Portanto, a entrevista com os coordenadores permite compreender aspectos da organização do trabalho do educador social. Por meio da participação dos coordenadores, foi possível verificar a especialização do trabalho e a divisão das atribuições entre os diferentes profissionais envolvidos no SCFV. Observa-se que o planejamento, o acompanhamento e a execução das atividades são distribuídos entre coordenação, técnicos de referência e educadores sociais. Essa divisão constitui elemento importante para compreender, no âmbito da pesquisa, como a organização técnica do trabalho se manifesta na educação não escolar desenvolvida nos CRAS.

3.4.3 Percepções dos técnicos de referência

Os técnicos de referência, como já mencionado anteriormente, são os profissionais com nível superior. Vale destacar que foram bastante receptivos e entenderam a importância da pesquisa, tendo prestado as informações com tranquilidade e responsabilidade. Por estarem diretamente envolvidos com o trabalho dos educadores sociais, suas entrevistas foram importantes para compreender a organização do trabalho no SCFV. Referente aos técnicos de referência foram 7 entrevistados, posteriormente TR1 foi desconsiderado da análise, pois trabalha somente com idosos e a pesquisa priorizou o SCFV destinado a crianças e adolescentes.

Sobre a situação funcional, dos seis técnicos analisados, apenas dois são estatutários, sendo os demais contratados. Assim, observamos novamente a questão da rotatividade, que pode ser um elemento a ser considerado na condução do trabalho realizado. Dois participantes são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Com relação à formação, quatro são assistentes sociais e dois são psicólogos, sendo que um dos psicólogos também possui formação em Artes Visuais. Não foi identificado nenhum pedagogo entre os técnicos de referência dos CRAS participantes.

Perguntados sobre quais seriam as atribuições dos técnicos de referência, observa-se que realizam diversas tarefas, entre elas a orientação dos educadores sociais, a definição das temáticas e o acompanhamento dos planos e atividades. Além disso, assumem demandas como entrega de cestas básicas e kit natalidade, atendimento às requisições do Conselho Tutelar e do Ministério Público, Bolsa Família e Mais Social. O TR5 também mencionou a matrícula e o desligamento dos usuários do SCFV e o contato com seus responsáveis. O entrevistado TR4 resumiu com a seguinte resposta: “Além das atividades que a gente desenvolve com o PAIF, serviço de convivência, [é nossa função] toda a parte da política pública de assistência social, no âmbito da proteção social básica” (Entrevistado TR4, informação verbal, 2025). A fala evidencia a amplitude das atribuições dos técnicos, que ultrapassam a orientação do SCFV e abrangem diferentes demandas da proteção social básica.

No que tange à formação oferecida pela SAS aos educadores sociais, TR7 contribui dizendo que não é uma formação constante, pois as inscrições abrem duas vezes ao ano. Para TR6, a formação acontece conforme a disponibilidade da secretaria e, quando ocorre, o educador social conhece as bases do SCFV. Já para TR3, a formação não acontece como deveria e, por isso, não se pode cobrar dos educadores sociais, pois eles não têm qualificação adequada para o serviço. Os relatos, portanto, apontam para a insuficiência e a

descontinuidade da formação oferecida aos educadores sociais.

Ao realizar uma avaliação sobre o conhecimento necessário para o trabalho do educador social, o entrevistado TR6 concluiu: “[...] Não sei nem se ele se apropriou do conhecimento, mas da prática sim. Ele pode não saber exatamente os princípios do serviço de convivência, mas aprende no dia a dia o que tem que ser feito” (Entrevistado TR6, informação verbal, 2025). A fala evidencia a predominância da aprendizagem prática. Segundo Saviani (2012), a valorização exclusiva da prática, desvinculada da teoria, pode caracterizar uma atuação tecnicista, baseada em procedimentos mecânicos e pouco reflexivos.

De forma geral, a formação da SAS não é oferecida logo que o trabalhador ingressa, mas quando há oferta pela secretaria, e não é obrigatória. Esse dado é relevante porque alguns educadores entrevistados, mesmo após meses de atuação, ainda não haviam participado da formação oferecida pela secretaria.

Sobre como os técnicos de referência têm orientado o trabalho do educador social no SCFV dos CRAS, vimos que essa orientação se baseia nas normas técnicas, como a Tipificação (Brasil, 2009) e as cartilhas do MDS, principalmente durante o horário de planejamento. Nesse momento, são definidas as atividades, discutidas as temáticas, orientada a conduta dos educadores, elaborados os planos e acompanhadas as atividades realizadas.

Sobre a existência de um manual didático, TR2 afirma: “[...] orienta a prática dos educadores sociais com o material do MDS, a cartilha elaborada pela SAS e materiais dados em doações [...]” (Entrevistado TR2, informação verbal, 2025). TR3 mencionou que utiliza a cartilha do ECA, materiais do MDS e sites confiáveis. TR4 utiliza a Tipificação (Brasil, 2009) e o Caderno de Orientações Técnicas, além de materiais como cartolina, tinta e canetinhas.

Especificamente sobre a cartilha elaborada pela SAS, intitulada *Contribuições para a execução dos percursos socioeducativos* (Campo Grande, 2018), TR6 e TR7 mencionam que os educadores sociais quase não a utilizam porque é antiga e acabam preferindo consultar a internet. Assim, TR2 afirma:“ Então, na realidade, a gente que acaba desenvolvendo o nosso próprio material em cima desse planejamento proposto” (Entrevistado TR2, informação verbal, 2025). As falas indicam, portanto, que não existe um manual único que organize integralmente o trabalho do educador social. Os profissionais recorrem a diferentes normativas, cartilhas e materiais produzidos no próprio cotidiano de trabalho.

Analisando as respostas dos técnicos de referência entrevistados, percebemos que as etapas do trabalho do educador social seguem, de modo geral, acolhida, acompanhamento do lanche, dinâmica ou atividade, acompanhamento da refeição e encerramento. As atividades são desenvolvidas dentro de um tema mais amplo, compondo os percursos socioeducativos.

Para a maioria dos entrevistados, a avaliação é realizada ao final dos percursos, embora alguns tenham relatado que ocorre diariamente.

TR5 relatou não ter conhecimento de instrumento específico de avaliação, enquanto TR6 afirmou que ela ocorre de forma indireta. TR7, por sua vez, informou que a avaliação é realizada cotidianamente. A avaliação da maioria segue a prerrogativa dos documentos normativos, como *Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV* (Brasil, 2022, p. 95), segundo os quais a avaliação pode ocorrer no cotidiano, com acompanhamento regular dos técnicos de referência.

Entendemos que essa avaliação deve acompanhar o desenvolvimento da autonomia, da sociabilidade e da convivência familiar e comunitária, de forma processual, participativa e qualitativa.

No que se refere à percepção dos técnicos sobre o SCFV, TR2 pontua que é um serviço que possui ampla literatura, mas que a vulnerabilidade socioeconômica ultrapassa gerações. TR3 destaca a importância do serviço, mas ressalta a necessidade de maior valorização, recursos financeiros e materiais didáticos para melhorar a formação do educador social. Ainda na fala de TR3 sobre a desvalorização do professor e do educador social "[...] ambos trabalham oito horas diárias e o salário é precário, no caso do educador social não há suportes e instrumentos como livros, apostilas [...] e que por isso não se pode cobrar o que deveria porque não têm condições e nem formação [...]" (Entrevistado TR3, informação verbal, 2025). O depoimento reforça os aspectos de precarização já identificados nas entrevistas anteriores, especialmente quanto à remuneração, formação e recursos materiais.

Segundo TR4, observa-se um distanciamento entre a teoria expressa nos documentos e o que se efetiva na prática, havendo necessidade de reordenamento diante das mudanças tecnológicas e do perfil das famílias atendidas. Para o TR5, o equipamento atende muitas crianças e possui muitas demandas. Já o TR6 considera que a proposta da Tipificação é importante, especialmente por possibilitar que as crianças não permaneçam nas ruas e auxiliar as mães a permanecerem no mercado de trabalho. O entrevistado também destacou o baixo investimento na formação dos educadores sociais, nas condições de trabalho e nos recursos financeiros.

Para o TR7, metade dos usuários é público prioritário, encaminhado por órgãos como Conselho Tutelar e Ministério Público, enquanto as vagas remanescentes são destinadas à população do território. O participante considera que se trabalha com o "[...] mínimo do mínimo [...]", destacando que os educadores são criativos e, muitas vezes, precisam adquirir materiais com recursos próprios. Na fala de TR2 foi verificado que o trabalho no órgão, de

forma geral, “[...] é tudo voltado ou para a demanda que eles apresentarem ou para as datas comemorativas [...]” (Entrevistado TR2, informação verbal, 2025). A necessidade de aquisição de materiais pelos próprios trabalhadores aparece, assim, como mais uma expressão da precarização das condições de trabalho. Salvador (2010) destaca a importância do fundo público na reprodução da força de trabalho e na execução das políticas sociais no capitalismo. Nesse sentido, a mediação do trabalho educativo pode ser limitada pela falta de materiais didáticos e de espaço físico adequado, o que representa as contradições presentes na totalidade expressas no mundo do trabalho na contemporaneidade.

De acordo com o TR4, o SCFV contribui para que a criança ou adolescente não permaneça na rua e para que a mãe possa continuar no mercado de trabalho. Em outra perspectiva, TR7 destaca o SCFV como instrumento de prevenção de vulnerabilidades e riscos sociais e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. As entrevistas, portanto, revelam diferentes concepções sobre a finalidade do SCFV, embora os participantes reconheçam sua importância na proteção social.

No que se refere aos limites do SCFV, os participantes registraram a falta de recursos didáticos, profissionais para acompanhamento de pessoas com deficiência, rotatividade dos trabalhadores, insuficiência de formação técnica e psicológica, falta de recursos humanos e dificuldades de participação das famílias.

Também pontuaram suas potencialidades: a capacidade de transformar vidas, o atendimento baseado na universalidade, o acolhimento, a alimentação, as atividades lúdicas e a prevenção de situações de vulnerabilidade e risco social. É necessário pontuar sobre a divisão do trabalho como ocorre no SCFV dos CRAS, em que o educador social desenvolve atividades muitas vezes pensadas por outro trabalhador do SUAS com nível superior, o que gera uma separação entre quem pensa e quem executa, conforme a divisão do trabalho analisada por Marx (1980).

Portanto, as entrevistas com os técnicos de referência evidenciam que o trabalho do educador social é organizado por meio de uma divisão de tarefas na qual o planejamento e a orientação permanecem, em grande medida, sob responsabilidade dos profissionais de nível superior, enquanto a execução direta das atividades cabe ao educador social. Somada à formação descontínua e predominantemente prática, essa organização expressa a especialização do trabalho e permite compreender a aproximação entre a organização técnica do trabalho e a organização do trabalho didático no espaço não escolar.

3.4.4 Percepções dos educadores sociais

Os educadores sociais, de forma geral, receberam bem a intenção de se realizar uma pesquisa acadêmica que discutiria sobre a sua atividade laboral. O universo pesquisado compreende 13 participantes, conta 100% com a origem do vínculo trabalhista selecionados por processo seletivo simplificado com a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS como órgão contratante e com a vigência do vínculo por contratos temporários de 1 a 2 anos de duração. E ainda há predominância feminina (11 mulheres e 2 homens) e formação dividida majoritariamente entre nível médio e graduações na área humana/pedagógica, conforme pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 - perfil de escolaridade máxima dos educadores sociais

Nível de Escolaridade	Descrição / Curso Especificado	Quantidade
Ensino Médio	Ensino Médio Completo	3
Ensino Superior Completo	Graduação em Pedagogia	2
Ensino Superior Completo	Graduação em Serviço Social	1
Ensino Superior Completo	Dupla Graduação: Pedagogia e Serviço Social	1
Ensino Superior Completo	Graduação em Recursos Humanos (RH) *Especialização: MBA, Mentoring e Coaching*	1
Ensino Superior Completo	Graduação em Artes Visuais *Especialização: Educação Especial Inclusiva*	1
Ensino Superior Completo	Graduação Concluída em 2025 *Curso não informado pelo participante*	1
Ensino Superior Incompleto	Acadêmico do 2º semestre de Pedagogia	1
Ensino Superior Incompleto	Acadêmico do 5º semestre de Serviço Social	1
Ensino Superior Incompleto	Acadêmico de Educação Física	1
Ensino Superior Incompleto	Acadêmico em Psicopedagogia	1
TOTAL	**Educadores Sociais entrevistados**	**13**

Fonte: autoral, a partir do conteúdo das entrevistas (2025).

A escolaridade exigida para a função de educador social é o ensino médio, sendo o ingresso realizado por processo seletivo simplificado de títulos. Entretanto, conforme ES2 (2025), muitos trabalhadores têm interesse em cursar uma graduação, tanto para ampliar sua

qualificação quanto para melhorar suas possibilidades de inserção e remuneração no mercado de trabalho.

Um exemplo é a trajetória de ES3 (2025), que atuou como professor, mas, por não ter participado do processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), realizou apenas algumas substituições e, posteriormente, não conseguiu novo contrato para atuar em sala de aula. Diante disso, passou a trabalhar como educador social, atividade com a qual afirma se identificar por gostar de trabalhar com crianças e considerar que "tem o dom". Desde então, continua participando dos processos seletivos para a função.

O depoimento de ES2 (2025) evidencia uma incoerência: a qualificação profissional, embora possa ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, também pode afastar o trabalhador da função de educador social, caso possibilite o acesso a postos com melhor remuneração. A qualificação, nesse sentido, pode contribuir para a própria rotatividade característica da função.

A trajetória de ES3 (2025) também evidencia como as dificuldades de inserção no magistério podem direcionar trabalhadores para a assistência social, ainda que a função de educador social apresente menor remuneração. Configura-se, assim, um descompasso uma: a função pode constituir uma alternativa de inserção no mercado de trabalho, mas sua estrutura salarial e contratual apresenta dificuldades para garantir a permanência dos trabalhadores. Conforme verificado nas entrevistas anteriores, o técnico de referência orienta o trabalho do educador social e, nesse processo, realiza também uma formação *in loco* desses trabalhadores.

No que se refere às formações oferecidas pela SAS, os relatos revelam diferentes percepções quanto ao acesso e à organização dessas ações. Enquanto ES8 (2025) evidencia a existência de formações específicas para o exercício da função, ES13 (2025) aponta fragilidades no planejamento, destacando que as convocações ocorrem tardiamente. Essa falta de previsibilidade, associada à ausência de novas oportunidades para os trabalhadores que não conseguem participar, pode resultar na exclusão de parte da equipe dos processos formativos. Conforme ES5 (2025), as atividades do educador social seriam:

> Desempenhar atividades socioeducativas conforme temas semanais que a técnica fornece uma vez ao mês. Acolho as crianças quando chegam, sirvo o café da manhã/lanche da tarde, depois há um momento de explicação e desenvolvimento das atividades do dia e posteriormente as crianças são levadas à recreação e, logo após, nós servimos o almoço/a janta (Entrevistado ES5, informação verbal, 2025).

As atribuições descritas pelos educadores sociais aproximam-se das relatadas pelos técnicos de referência. Entretanto, seus depoimentos permitem evidenciar aspectos da rotina vivenciada diretamente com os usuários. As atividades incluem rodas de conversa, dinâmicas,

pintura, jogos, leitura, atividades recreativas e outras práticas desenvolvidas ao longo dos percursos socioeducativos. Em alguns CRAS, também são realizadas atividades esportivas e musicais por facilitadores contratados pela SAS, conforme já mencionado no capítulo 2. Também foram observadas particularidades na rotina dos CRAS, como a orientação para higienização das mãos antes das refeições e, em alguns casos, a realização de orações antes da alimentação. Os relatos também apontaram pouca variedade nas refeições oferecidas.

No que se refere à prática de fazer orações antes das refeições convém dizer que não é procedimento da política de assistência social, mas há uma tendência frente aos desmontes das políticas públicas a inserção de tendências religiosas e a política de assistência social é a mais visada, nesse sentido, exatamente devido ao seu histórico que partiu do assistencialismo e da benesse.

Sobre os conteúdos a serem desenvolvidos pelo educador social podemos observar a contribuição de ES2 (2025) que diz: [...] calendário sazonal [...] (Entrevistado ES2, informação verbal, 2025). Além disso, conforme ES10 e ES11 (Entrevistados ES10 e ES11, informação verbal, 2025), as motivações são as necessidades apresentadas pelos grupos atendidos. Assim, os conteúdos trabalhados são definidos a partir das necessidades dos grupos atendidos e do calendário de atividades do SCFV, incluindo as datas comemorativas, em consonância com as respostas dos coordenadores apresentadas na seção anterior.

Para Martins (2016), o processo educativo do SCFV constitui uma prática educativa inserida nas contradições do modo de produção capitalista, envolvendo conteúdos, metodologia, recursos didático-pedagógicos e avaliação articulados à realidade social. Nesse sentido, observa-se que o trabalho didático desenvolvido no SCFV também se apoia nas datas comemorativas, prática igualmente presente no trabalho escolar. O autor problematiza o trabalho didático com datas comemorativas, destacando que, muitas vezes, elas são abordadas sem uma discussão crítica sobre o consumo que promovem, resultando em atividades improvisadas e na utilização de materiais disponíveis na internet.

Essa reflexão também pode ser aplicada ao trabalho dos educadores sociais. O desenvolvimento de atividades relacionadas às datas comemorativas exige conhecimento e planejamento que possibilitem ultrapassar a abordagem meramente comemorativa, favorecendo discussões relacionadas às condições sociais vivenciadas pelos usuários. Além disso, esses temas podem estabelecer relações com outras políticas públicas.

No que diz respeito à metodologia, o *Caderno de atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (Brasil, 2019) orienta os percursos socioeducativos a partir das dimensões “eu comigo mesmo”, “eu com quem cuida de mim”, “eu com o outro”

e “eu com a cidade/território”, voltadas ao desenvolvimento da identidade, da convivência e da participação dos usuários.

Comparando essas orientações com as entrevistas, observa-se que, para trabalhar as necessidades dos usuários, a equipe recorre ao Caderno, enquanto, nas atividades relacionadas às datas comemorativas, os educadores realizam buscas na internet. As entrevistas indicaram como estratégias metodológicas a roda de conversa, as dinâmicas de grupo, o desenho, a pintura, a leitura, o artesanato e a colagem, entre outras atividades.

É significativa a mudança de percepção relatada por ES11 (2025). Antes de trabalhar na instituição, compreendia o SCFV como um espaço próximo a um “centro de recreação”. Após ingressar no serviço, passou a perceber sua possibilidade de intervenção sobre a “cultura” dos usuários. A cultura constitui, nesse sentido, um aspecto relevante para a análise do trabalho didático. Alves (2024) aborda as práticas culturais sul-mato-grossenses como expressão da singularidade que remete à totalidade, constituindo um possível ponto de partida para pensar a organização do trabalho didático. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) compreende a cultura como produção humana, material e imaterial, historicamente produzida e transmitida. A apropriação dessa produção possibilita ao indivíduo ultrapassar o conhecimento imediato e acessar formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico.

No que se refere aos recursos didáticos e aos materiais didático-pedagógicos, os participantes relataram dispor do mínimo necessário para a realização das atividades, como sulfite, canetinhas, papel crepom, lápis de cor e cartolina. Na maior parte das vezes, não há materiais diferenciados para a realização de atividades mais elaboradas. Por vezes, os educadores sociais utilizam recursos financeiros próprios para adquirir materiais, situação também observada entre professores da escola pública. Isso indica ainda o desmonte do serviço público como parte da crise do Estado.

Compreende-se que numa relação direta com a escola em que existe o livro didático como manual didático que centraliza a prática do professor, no CRAS não se tem livro didático como recurso didático-pedagógico, como já foi observado. Nesse sentido, a discussão não se restringe à existência ou não de um manual didático, nos termos apresentados por Alves (2005), mas envolve a forma como o trabalhador organiza o seu trabalho a partir dos recursos disponíveis e das condições materiais em que atua. Como ilustra ES3 “[...] a gente já recebeu da SAS um caderno com várias atividades [...] cantigas de rodas, atividades antigas” (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025). Ao que ES2 esclarece:

> Então, quando eu entrei tive que ler um livro sobre o percurso socioeducativo e como lidar com as crianças, quais brincadeiras podem ou não fazer, o que deve ou não falar, mas algumas coisas eu peguei de útil para mim e outras eu achei que não servia para a idade deles e também fui orientada sobre isso, que realmente não servia para a idade deles, que já era mais para a parte do pré (Entrevistado ES2, informação verbal, 2025).

Os depoimentos evidenciam que a SAS disponibiliza materiais orientadores, mas sua utilização não ocorre de forma automática: os educadores avaliam, adaptam e selecionam as atividades de acordo com a faixa etária e as características dos grupos atendidos. Mesmo em uma prática educativa não escolar, a discussão de Alves (2005) permite compreender a relação entre os instrumentos disponíveis e a organização do trabalho educativo. Essa limitação também aparece nos relatos de ES12 e ES4:

> [...] é um livro que vem pela SAS, que fala sobre o serviço de convivência, tem algumas dinâmicas... é um livro que vem para todos os educadores que ficam com as técnicas. A gente tem que trabalhar mais com a parte criativa, inventar, reciclar, aproveitar. Então, assim, a parte didática fica meio a desejar. Não temos aquele respaldo de materiais. Sempre utilizando, dividindo, pega do outro, inventa outra coisa para estar dando seguimento às atividades (Entrevistado ES12, informação verbal, 2025).

> [...] Antes da pandemia, veio uma cartilha com alguns modelos de planejamento, mas todos eles já vinham pra adaptar à sua situação, que todos eles também requerem algum tipo de material ou de recurso que a gente não tem, porque só a criatividade nem sempre funciona. Então, na verdade, [...] é o educador social pra fazer um milagre em cima daquilo ali. E adaptar a nossa situação e a idade de cada criança [...] (Entrevistado ES4, informação verbal, 2025).

Os relatos reforçam, portanto, uma incongruência entre a existência de materiais orientadores e a insuficiência dos recursos disponíveis para sua efetiva realização. A necessidade de adaptar, improvisar, reciclar e, em alguns casos, utilizar recursos próprios transfere para o trabalhador parte da responsabilidade pela garantia das condições materiais de sua atividade.

Além disso, a pesquisa evidenciou que os educadores sociais buscam diversificar as práticas, propondo brincadeiras que favoreçam a convivência e a participação dos usuários (ES10), organizando as cadeiras em círculo (ES8) e buscando oferecer uma formação crítica e construtiva (ES7). Ao mesmo tempo, ES9 aponta a existência de cobranças que geralmente não são acompanhadas pelos recursos necessários à realização do trabalho. ES4 acrescenta que é cobrado do educador social um trabalho que exige criatividade, controle do grupo e utilização de materiais recicláveis, embora o incentivo e os recursos sejam insuficientes, o que pode gerar entre os trabalhadores a impressão de que não conseguiram desenvolver adequadamente as atividades.

No que se refere aos limites e às potencialidades do SCFV, ES11 destaca tanto a possibilidade de transformação proporcionada pelo serviço quanto a necessidade de ampliar as atividades ofertadas: “O ponto positivo é que o serviço de convivência pode transformar a vida deles e o negativo é que poderia ter mais oficinas, projetos e mais coisas pra eles fazerem” (Entrevistado ES1, informação verbal, 2025). Já ES5 aponta como limitação a dificuldade de acesso ao serviço, especialmente para usuários que residem distante do CRAS:“[...] muitos moram longe e reclamam de virem a pé, no sol, na chuva” [...] (Entrevistado ES5, informação verbal, 2025) o que pode causar evasão dos usuários.

Outro aspecto recorrente nos depoimentos refere-se à desvalorização profissional dos educadores sociais. Os participantes apontam que realizam atividades que se aproximam, em determinados aspectos, daquelas desenvolvidas pelos professores, como abordar temas, propor atividades, acompanhar sua realização, lidar com questões sociais e, em alguns casos, acompanhar os resultados. Apesar dessas responsabilidades, relatam receber remuneração inferior à dos professores e, segundo os entrevistados, até mesmo inferior àquela oferecida pelo PRIMT. O PRIMT (Campo Grande, 2025) insere pessoas desempregadas há mais de três meses, inscritas no Cadastro Único, em atividades nas secretarias municipais, mediante o recebimento de um salário mínimo, cesta básica e vale-transporte, sem vínculo empregatício e por período determinado.

Os educadores sociais também apontam a necessidade de ampliar o número de profissionais nos CRAS e de oferecer cursos profissionalizantes aos adolescentes. Segundo os participantes, esse público apresenta menor interesse por atividades como pintura e trabalhos manuais, demonstrando maior preferência por atividades relacionadas às tecnologias. Essa percepção é sintetizada por ES10 “[...] adolescentes têm sede de coisas diferentes”.

Em relação a como vê o seu trabalho em termos de importância, os sujeitos da pesquisa acreditam que o seu trabalho no SCFV dos CRAS é necessário e essencial na comunidade porque acolhem ajudando na transformação dos educandos/usuários, tirando crianças/adolescentes das ruas. Os participantes apresentam, portanto, uma visão positiva de seu papel social, embora, em alguns momentos, reproduzam uma concepção de caráter assistencialista. Ao mesmo tempo, os depoimentos evidenciam a percepção das dificuldades encontradas no mercado de trabalho, marcado pela concorrência e pela exigência de maior qualificação. Nesse contexto, educadores sociais com formação superior permanecem na função diante da dificuldade de inserção profissional, enquanto aqueles que ainda não possuem graduação buscam cursá-la como estratégia para ampliar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Essa percepção da precarização aparece de forma mais

explícita na fala de ES5, que reconhece sua condição como “mão de obra barata”.

Fica evidente, nos depoimentos, certo cuidado dos trabalhadores do SUAS em aproximar o trabalho desenvolvido no SCFV daquele realizado na escola. Essa distinção aparece nas próprias falas dos entrevistados: ES5 afirma “[...] alunos... não pode usar essa palavra” [...], enquanto ES6 menciona “cronograma de aula, porque são várias turmas” [...] e ES11 afirma “[...] aula entre aspas, aula é na escola” [...] (Entrevistados ES5, ES6 e ES11, informação verbal, 2025).

Entretanto, quando tratam da valorização profissional e da remuneração, os entrevistados estabelecem justamente essa aproximação com o trabalho docente. ES4 afirma “[...] a gente acaba fazendo, digamos 70% do trabalho de um professor” [...], enquanto ES10 declara “[...] a gente faz o papel de um professor” [...] (Entrevistados ES4 e ES10, informação verbal, 2025). Assim, estabelece-se uma incoerência nos depoimentos: o trabalho do educador social é apresentado como diferente daquele realizado na escola, mas o trabalho docente é utilizado como referência para reivindicar reconhecimento e valorização profissional.

De forma geral, os participantes distinguem o trabalho do educador social daquele realizado na escola. Alguns, contudo, consideram que suas responsabilidades se aproximam das atribuições docentes, sobretudo porque, além das atividades educativas, lidam diretamente com questões sociais presentes na realidade dos usuários. Essa percepção também aparece na produção acadêmica de Marques (2012), discutida no capítulo 1, segundo a qual os educadores sociais compreendem sua atuação como algo que ultrapassa os conteúdos curriculares. Segundo Marques (2012), quando perguntado qual seria a diferença entre Educador Social e Professor, aparecem vários aspectos, porém a maioria aponta que o papel do Educador Social vai além da sala de aula, além dos conteúdos curriculares (Marques, 2012).

Compreende-se que se trata de atividades distintas, por se considerar a diferença de objetivos quanto à educação escolar e a educação não escolar realizada na Assistência Social.

Entretanto, não se pode afirmar que o professor, especialmente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), atue exclusivamente na transmissão de conteúdos, uma vez que seu trabalho também envolve questões sociais presentes no cotidiano escolar, como conflitos, violência e outras manifestações das condições sociais dos estudantes.

Sacristán (1998) destaca que a função docente extrapola o momento da sala de aula, exigindo do professor o exercício de diferentes papéis, como orientação, escuta e acompanhamento dos estudantes. A essas atribuições somam-se atividades burocráticas e

administrativas, como a participação em conselhos escolares e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, conforme discutido por Marques (2012). Essa ampliação das funções da escola também pode ser compreendida a partir de Alves (2006), ao analisar as transformações da escola pública no contexto da sociedade capitalista. Segundo o autor, a expansão da escola pública incorporou novas funções sociais, ultrapassando sua função específica de transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, a valorização reivindicada pelos educadores sociais não se restringe à remuneração, mas envolve também formação, condições adequadas de trabalho, materiais didático-pedagógicos e orientação profissional. As entrevistas evidenciam a necessidade de apoio diante de situações como familiares em situação de privação de liberdade, presença de drogas no território e nas famílias atendidas e casos de violência doméstica e/ou sexual (Entrevistado ES7, informação verbal, 2025), situações que também atravessam o cotidiano escolar.

O grupo de educadores sociais não permanece passivo diante da frustração e da dificuldade, ele se articula e procura por ajuda política partidária, mas ainda não obteve êxito, como explicitado por ES3: “Já procurei ajuda. A gente já formou um grupo, mas não deu nada. [...]” (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025). A percepção sobre a necessidade permanente desses trabalhadores também aparece em sua fala: “[...] Porque sempre vai precisar de um educador social. Entra um, sai. Entra outro, sai. Então a gente tinha que ser mais valorizado [...]” (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025).

A organização coletiva dos trabalhadores constitui, conforme Engels (2010), uma forma de resistência às condições impostas pelo trabalho e de luta por sua transformação. Nesse sentido, a tentativa de organização dos educadores sociais pode ser compreendida como uma possibilidade de enfrentamento coletivo das condições de trabalho e da desvalorização profissional.

Embora ES3 reconheça a elevada rotatividade dos educadores sociais, essa questão não aparece, em seu relato, diretamente relacionada às determinações mais amplas do modo de produção capitalista. A rotatividade é percebida, sobretudo a partir das condições concretas de trabalho e da necessidade de valorização profissional. Essa percepção evidencia uma constatação entre a experiência objetiva vivenciada pelos trabalhadores e a compreensão das determinações que produzem essas condições, uma vez que a rotatividade, a baixa remuneração e a busca constante por qualificação não se restringem a escolhas individuais, mas estão relacionadas à forma como o trabalho se organiza na sociedade capitalista.

O trabalhador inserido no magistério pertence majoritariamente à classe trabalhadora e

essa ocupação é marcada pela predominância feminina (Lüdke e Boing, 2004; Calderano, 2013), características que também correspondem ao perfil dos educadores sociais identificado no levantamento apresentado anteriormente.

Antunes (2008) pontua uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo e expressiva expansão e ampliação da classe trabalhadora por meio do assalariamento do setor de serviços, o que corrobora o parágrafo supracitado. Nesse contexto, os relatos revelam diferentes formas de compreender o próprio trabalho, algumas das quais tendem a naturalizar a atividade a partir de atributos pessoais relacionados ao cuidado e ao afeto, como demonstram as falas: “tem que gostar de crianças, é um dom” (ES2), “eu amo cuidar de crianças” (ES3), “com amor a gente consegue tudo” (TR5), “eu [...] levo com amor” (ES7) e “a gente se doa, eles chamam a gente de mãe, vó” (ES10).

Essa concepção cria uma dissonância com relatos que reconhecem no trabalho do educador social uma dimensão propriamente educativa, que envolve conhecimento, planejamento e condições materiais para sua realização. ES3, por exemplo, afirma que “[...] aqui temos a possibilidade de expandir esse mundo dele, o conhecimento [...]” (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025) e destaca a importância dos recursos para ampliar as possibilidades do trabalho: “[...] com materiais [...] nós conseguiríamos fazer mais do que aquilo que nós fazemos, sem ter tantas possibilidades [...] principalmente teríamos mais resultados” (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025).

A oposição entre a concepção do trabalho como cuidado e a compreensão de sua dimensão educativa também aparece na trajetória pessoal de ES6, cuja experiência com a dança se articula à atuação desenvolvida no SCFV:

> A função de educador social é relacionada com a minha vida pessoal, eu sou artista voltado para a área da dança e eu comecei a dançar, inclusive, aqui no bairro, num projeto social e o meu intuito era enfatizar os sonhos das crianças que são daqui do meu bairro, que estão em situação de vulnerabilidade. Então, por eu ter crescido na área da dança, faço vários trabalhos relacionados, e venho aqui trazer questionamentos para esses adolescentes. Eu tenho uma turma que é de 12 a 15 anos, é uma turma que tem já um pensamento meio formado, então eu tento trazer, qual é a sua ambição de sonho, tento trazer uma realidade para eles se questionarem em crescer e terem vontade de ter sonhos, porque muitas vezes esse sonho é tirado das crianças. Então, o meu objetivo principal é trazer essa vontade deles terem sede de crescer. Faço isso nas atividades, principalmente no planejamento, cada mês tem algum tema para ser abordado, então, eu trabalho em cima de alguma coisa que seja relacionado com o mês e o tema (Entrevistado ES6, informação verbal, 2025).

O relato de ES6 evidencia que a atuação do educador social pode ultrapassar a dimensão do cuidado e da ocupação do tempo dos usuários, assumindo uma intencionalidade educativa. Sua experiência pessoal com a dança é mobilizada no planejamento das atividades

e na abordagem de temas que buscam provocar questionamentos entre os adolescentes acerca de seus projetos de vida e das possibilidades de futuro.

Desse modo, a experiência analisada revela uma tensão entre uma concepção do educador social associada ao cuidado e ao afeto e outra que reconhece a necessidade de planejamento, conhecimento e intencionalidade no trabalho educativo. Com isso, observa-se que o educador social também se encontra em processo de construção de sua identidade profissional, conforme discutido por Silva (2009).

No que se refere à avaliação do percurso socioeducativo, esta é realizada no verso da folha de planejamento, em espaço destinado ao registro das atividades desenvolvidas, podendo assumir a forma de relatório mensal (Entrevistado ES3, informação verbal, 2025), elaborado com base no planejamento realizado. Geralmente, a avaliação ocorre em conjunto com o técnico de referência e, em alguns casos, com a coordenação dos CRAS. Nesses momentos, verifica-se o alcance dos objetivos propostos e a necessidade de reforçar ou adaptar determinadas atividades. Quando algum usuário apresenta dificuldades para realizá-las, estas podem ser modificadas de acordo com suas necessidades. Diferentemente do que ocorre na escola, não são utilizados conceitos ou notas; acompanha-se a evolução dos usuários a partir de sua participação e desenvolvimento no cotidiano do serviço.

Também foram identificados outros registros, como aqueles realizados no livro-ata. Alguns educadores sociais relataram ainda que, ao perceberem mudanças ou avanços no comportamento e na participação dos usuários, comunicam essas informações aos técnicos de referência, responsáveis por registrá-las nas fichas dos usuários. A análise das entrevistas permitiu, portanto, identificar diferentes elementos que compõem o trabalho do educador social no SCFV, entre eles o planejamento, a execução e a avaliação das atividades, bem como a utilização dos recursos didático-pedagógicos disponíveis.

No que se refere aos espaços físicos utilizados pelo SCFV nos CRAS, observa-se que sua configuração também interfere na organização do trabalho didático e nas mediações realizadas pelos educadores sociais. A ausência de ambientes diferenciados para a realização das atividades pode limitar as possibilidades de planejamento e desenvolvimento dos percursos socioeducativos e, consequentemente, influenciar os resultados alcançados.

O Quadro 4 apresenta as diferentes configurações dos espaços destinados ao SCFV nos CRAS.

Quadro 4 - Comparativo dos espaços físicos[4]

CRAS A	CRAS B	CRAS C	CRAS D	CRAS E
1 Recepção	1 Recepção	1 Recepção	1 Recepção	1 Recepção
1 Sala de Coordenação	1 Sala de Coordenação	1 Sala de Coordenação/ Técnicos de Referência	1 Sala de Coordenação	1 Sala de Coordenação
1 Sala Equipe Técnica	1 Sala Equipe Técnica/ Administrativos	1 Sala Equipe Técnica	1 Sala Equipe Técnica/ Administrativos	1 Sala Equipe Técnica
1 Sala do Cadastro Único	—	1 Sala do Cadastro Único	1 Sala do Cadastro Único	1 Sala do Cadastro Único
—	1 Sala do Programa Bolsa Família	—	1 Sala do Programa Bolsa Família	—
1 Sala do SCFV (fica no anexo)	2 Salas do SCFV	1 Sala do SCFV	2 Salas do SCFV	1 Sala do SCFV
1 Cozinha	1 Cozinha	1 Cozinha	1 Cozinha	1 Cozinha
1 Refeitório	1 Refeitório	1 Refeitório	—	1 Refeitório/ múltiplas atividades
1 Sala de planejamento	—	—	—	—
1 Sala de Dispensa/área de serviço	1 Sala de dispensa	—	1 Sala de dispensa	—
—	1 Sala de Atendimento/Psicologia	—	1 Sala de Atendimento/Psicologia	—
—	1 Sala do Projeto Criança Feliz	—	—	—
—	1 Sala de espera dos usuários	—	1 Sala de espera dos usuários	—
—	1 Sala de cadastro e entrega de carteirinha de viagens para os idosos	—	—	—
—	—	—	—	1 Sala de atividades para os idosos
—	—	—	—	1 Sala do RH
2 Banheiros M/F Público Geral; 1 Banheiro Usuários/Funcionários	2 Banheiros M/F; 2 Banheiros M/F adaptados para PCD; 1 Banheiro para Funcionários	1 Banheiro M/F para público em geral	1 Banheiro Funcionários; 1 Banheiro M/F adultos; 1 Banheiro M/F Infantil	1 Banheiro M/F público geral e SCFV
1 Quadra de	1 Quadra coberta	1 Quadra de esportes; 1	1 Quadra de esportes	1 Quadra de esporte

[4] Mapeamento espacial aproximado de caráter estimativo dos espaços internos e externos dos CRAS pesquisados.

CRAS A	CRAS B	CRAS C	CRAS D	CRAS E
esportes coberta; 1 Quadra de areia	com arquibancada	Quadra de areia		coberta com arquibancada
—	—	—	—	1 Pátio
—	1 Horta	—	—	1 Horta
—	—	—	—	1 Sala de cursos
—	1 Pista de Skate	—	—	—
—	1 Biblioteca	—	—	—
—	1 Auditório	—	—	—
—	—	—	2 Salas para depósito	—
—	1 Telecentro de reuniões e palestras	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É necessário pontuar que a utilização de diferentes espaços para a realização das atividades pode proporcionar aos usuários experiências que articulem seus conhecimentos e vivências com outras formas de apropriação da realidade. Nesse sentido, a diversificação dos espaços pode contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a ampliação do conhecimento e a reflexão coletiva.

As práticas educativas e os recursos didáticos que medeiam essas aprendizagens, entretanto, não se restringem aos materiais convencionalmente utilizados nas atividades, como cartolina, lápis de cor e canetinhas. Incluem também diferentes experiências e estratégias, como visitas a museus, parques naturais e bioparques/aquários, acesso a computadores com internet, utilização de jogos, como o xadrez, exibição de filmes no cinema ou por meio de projetor multimídia, seguida de discussão com os usuários, além da participação ou assistência a peças de teatro, entre outras possibilidades. A diversificação dessas experiências amplia as possibilidades de acesso a conhecimentos e formas de expressão que ultrapassam aquelas disponíveis no cotidiano imediato dos usuários.

Embora a criatividade seja importante para o desenvolvimento das atividades, ela não substitui a existência de condições materiais adequadas. A ausência ou insuficiência de recursos pode limitar as possibilidades de planejamento e de realização de mediações diversificadas, produzindo frustração entre os trabalhadores e constituindo uma das dimensões da precarização das condições de trabalho do educador social.

Desse modo, o trabalho didático realizado pelo educador social no SCFV dos CRAS não se confunde com aquele desenvolvido nas instituições escolares, uma vez que se trata de

uma modalidade de educação não escolar. Entretanto, a educação escolar pode constituir uma referência para a análise, permitindo estabelecer aproximações e diferenças entre as formas de organização do trabalho educativo.

No Quadro 5 a seguir, a educação escolar é apresentada na primeira coluna por constituir uma forma historicamente consolidada de organização da educação e, neste estudo, servir como referência para a análise comparativa das ações desenvolvidas no âmbito da educação não escolar do SCFV nos CRAS.

Quadro 5 - comparativo educação escolar e não escolar (SCFV/CRAS)

Dimensão de Análise	Educação Escolar	Educação Não Escolar (SCFV / CRAS)
Política Pública de Origem	Vinculada à política de Educação (Ministério da Educação / Secretarias de Educação).	Vinculada à política de Assistência Social (SUAS / Proteção Social Básica).
Objetivo Central	Desenvolvimento cognitivo, transmissão curricular e apropriação do conhecimento científico.	Fortalecimento de vínculos familiares/comunitários e prevenção de riscos sociais.
Organização do Conteúdo	Estruturação curricular rígida dividida por disciplinas pedagógicas e séries.	Organização flexível por eixos temáticos estruturados em "percursos socioeducativos".
Critério de Agrupamento	Faixa etária homogênea correspondente ao ano letivo ou nível de desenvolvimento escolar.	Ciclos de vida (faixas etárias amplas) e situações de vulnerabilidade social prioritárias.
Abordagem da Frequência	Controle de assiduidade focado na progressão escolar obrigatória e aprovação do aluno.	Acompanhamento voltado à garantia de proteção social e cumprimento de condicionalidades.
Perfil dos Profissionais	Professores e pedagogos licenciados com habilitação docente obrigatória por área.	Coordenadores, técnicos de referência (psicologia/serviço social) e educadores sociais.
Modelo Avaliativo	Mensuração quantitativa e qualitativa do aprendizado por meio de notas, provas e exames.	Monitoramento processual e qualitativo com base na participação e dinâmicas relacionais.
Continuidade das Ofertas	Interrupção obrigatória das atividades regulares durante os períodos de férias escolares.	Fluxo contínuo das ações, com intensificação do serviço durante o recesso escolar.

Fonte: autoral, 2026.

Ao traçar um paralelo entre os trabalhos desenvolvidos em ambas as políticas públicas, podemos perceber que, em alguns aspectos, eles se aproximam e, em outros, se distanciam, em razão da diferença entre suas finalidades. No entanto, a discussão mais importante para esta análise está na contribuição de Alves (2005), que realiza uma retrospectiva das formas históricas de organização da educação em diferentes sociedades.

Retomando o que já foi exposto, até o século XV, a educação apresentava caráter artesanal, relacionado à organização feudal, predominando a relação entre preceptor e discípulo e o ensino individualizado. Os conteúdos eram constituídos, principalmente, por trechos das obras clássicas.

Comênio, por meio da *Didática Magna* (1976), lança as bases da educação moderna, propondo uma organização do trabalho didático relacionada à divisão técnica do trabalho próprio da manufatura. A análise de Alves (2005) permite compreender que a organização da educação é historicamente determinada e que as formas de ensinar se transformam de acordo com as condições sociais e produtivas de cada período. Para compreender essa organização, é necessário considerar os elementos que constituem o trabalho didático: educador, educando, conteúdos, recursos didático-pedagógicos e espaço físico. Esses elementos não permanecem estáticos, mas assumem diferentes configurações conforme as necessidades históricas da sociedade.

Em Alves (2005), observa-se que a sociedade burguesa incorporou elementos do *modus parisiensis* de ensino, que já apresentava formas iniciais de especialização, com o agrupamento de jovens em torno de um mestre segundo seus níveis de aprendizagem. Posteriormente, com a manufatura, essa especialização se aprofundou, consolidando-se a divisão do trabalho no interior da escola burguesa. Segundo Centeno (2023, p. 746), Comênio propôs a substituição do preceptor por um profissional especializado, o atendimento coletivo, um espaço específico para o ensino e a utilização de conhecimentos simplificados, veiculados por meio do manual didático. Esse processo contribuiu para a substituição dos clássicos como principal recurso de ensino e, posteriormente, para a universalização da escola e a centralidade do manual didático. Segundo Alves (2005), o manual tornou-se, posteriormente, um dos principais instrumentos utilizados em sala de aula, moldando muitas vezes até a prática do professor.

Comênio também propôs a organização do ensino em séries, anos, meses e disciplinas especializadas. Do mesmo modo, o espaço destinado à educação foi sendo progressivamente especializado. Se anteriormente o preceptor poderia ensinar em diferentes lugares, como sua própria casa, a residência do discípulo ou mesmo um jardim, com a consolidação da escola como instituição destinada ao ensino, as práticas educativas passaram a ocorrer predominantemente em espaços escolares específicos. Essa especialização histórica do espaço, dos sujeitos, dos conteúdos e dos recursos ajuda a compreender, inclusive, a resistência dos entrevistados em reconhecer suas práticas como educativas ou como próximas às desenvolvidas na escola, preferindo denominá-las socioeducativas.

De acordo com Alves (2006), na sociedade moderna, a escola manteve sua função de transmissão da ideologia burguesa. Com a expansão da escola pública, especialmente a partir do século XIX, contudo, suas funções sociais foram ampliadas para atender às novas demandas produzidas pela sociedade capitalista. Após analisar esse processo de expansão, Alves (2006) sinaliza que a escola, na perspectiva do capital, passou a desempenhar funções que ultrapassam o ensino propriamente dito, contribuindo para atenuar tensões sociais, reaproveitar trabalhadores afastados das atividades produtivas e manter os filhos dos trabalhadores no interior da camada média.

Alves (2006) considera a escola "[...] um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista e, como decorrência, para manter viável a reprodução do capital" (Alves, 2006, p. 191). Nesse processo, foram atribuídas à escola funções sociais complementares, entre elas o controle dos níveis de desemprego, a ampliação do tempo de escolarização como forma de possibilitar a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a oferta de alimentação aos estudantes, programas de complementação da renda familiar e a utilização do espaço escolar para lazer e convivência. Ao mesmo tempo, a ampliação dessas funções repercute nas condições de trabalho dos professores, expressando-se em situações de adoecimento físico, mental e emocional, violência, criminalidade e precarização do trabalho docente.

A comparação entre a educação escolar e a não escolar, no que se refere às atividades desenvolvidas no SCFV dos CRAS, permite compreender como as determinações da sociedade capitalista incidem sobre a organização das práticas educativas dentro e fora da escola. Nesse sentido, a necessidade de professores e educadores sociais utilizarem recursos próprios para a realização das atividades pode ser compreendida como uma expressão da precarização do trabalho. Não se trata apenas da insuficiência de materiais, mas da transferência para o trabalhador de responsabilidades que deveriam ser assumidas institucionalmente. Essa situação também se relaciona às condições sociais da população atendida, uma vez que, segundo TR2 (2025), os problemas enfrentados no SCFV são estruturais e estão relacionados à pobreza, produzida pelas próprias condições de organização da sociedade e do trabalho.

Face ao exposto, pontua-se que o trabalho do educador social é uma atividade educativa. Como pontua Ribeiro (2006), não é necessária a adjetivação "socioeducativa" para reconhecer a dimensão educativa dessa prática, ainda que ela esteja inserida na política de assistência social. Trata-se de uma atividade educativa institucionalizada, realizada no âmbito de um órgão público municipal, e não escolar, por ocorrer fora da instituição escolar (Martins,

2016).

A análise realizada também permite compreender que o educador social, assim como o professor, enfrenta condições de trabalho marcadas por cobranças, limitações materiais e múltiplas demandas sociais. Embora busque desenvolver atividades lúdicas e diferenciadas, esse trabalhador encontra obstáculos que não podem ser solucionados individualmente. A tentativa de responder sozinho às contradições produzidas socialmente pode gerar frustração e contribuir para processos de adoecimento.

Nesse contexto, o compromisso com o trabalho educativo não pode ser reduzido à ideia de vocação ou de "salvar o mundo". O estudo e a discussão política do ato de ensinar precisam constituir parte da formação do trabalhador, possibilitando compreender as determinações sociais que atravessam sua prática e sua própria condição como trabalhador do SUAS.

Em síntese, a pesquisa revelou que, embora o foco inicial estivesse nos educadores sociais com escolaridade de nível médio, a maioria dos entrevistados possuía formação superior, com predominância do curso de Pedagogia, embora permanecesse ocupando uma função remunerada segundo a exigência de escolaridade de nível médio. Os dados também evidenciaram a predominância de mulheres entre os trabalhadores entrevistados, em consonância com estudos que caracterizam a composição da classe trabalhadora do magistério (Lüdke; Boing, 2004; Calderano, 2013).

Os depoimentos revelaram, ainda, a permanência de uma concepção assistencialista sobre o SCFV, expressa na compreensão do serviço como auxílio aos mais necessitados e, em alguns casos, como uma atividade pouco profissional. Essa concepção precisa ser problematizada, sobretudo porque o trabalho desenvolvido envolve planejamento, execução, mediação e acompanhamento dos usuários.

Outro aspecto identificado foi a separação entre aqueles que planejam as atividades e aqueles que as executam, evidenciando a fragmentação do trabalho educativo, já discutida anteriormente nesta pesquisa. Essa divisão também se manifesta nas atribuições do educador social apresentadas no capítulo 2.

Compreende-se que, de forma geral, os coordenadores e os técnicos de referência planejam já os educadores sociais executam, ficando com a responsabilidade de elaborar as atividades para os percursos, o que demanda certo trabalho intelectual e prático e não faz isso sozinho, conta com outros trabalhadores: professor de educação física, professor de arte, músico, entre outros.

A utilização de recursos próprios pelos educadores sociais e pela equipe para

viabilizar as atividades planejadas constitui outra expressão dessa precarização, uma vez que transfere ao trabalhador custos relacionados à realização de seu próprio trabalho. Embora essas ações possam ser interpretadas como iniciativa ou criatividade individual, elas não devem ser naturalizadas, pois contribuem para a responsabilização individual diante de problemas institucionais.

Também se evidenciou a preocupação recorrente dos entrevistados em diferenciar o trabalho do educador social daquele realizado na escola. Entretanto, a análise desenvolvida demonstrou que, embora sejam atividades distintas quanto à finalidade e ao espaço institucional, ambas envolvem elementos constitutivos do trabalho educativo, como planejamento, conteúdos, mediação, recursos, organização dos espaços e acompanhamento dos sujeitos.

A rotatividade dos trabalhadores constitui outro elemento importante para compreender a fragilidade da função de educador social. A ausência de estabilidade e a baixa remuneração contribuem para que a função seja utilizada, em muitos casos, como etapa de permanência no mercado de trabalho ou de transição para ocupações com melhores condições salariais. Desse modo, a estrutura salarial da assistência social não favorece a permanência desses trabalhadores.

Esses elementos evidenciam um paradoxo entre a importância técnica, educativa e social atribuída ao educador social e as condições precárias em que seu trabalho é realizado. Essa condição se expressa no baixo salário, na insuficiência de recursos, na fragmentação das atividades, na rotatividade e na transferência de responsabilidades institucionais para os próprios trabalhadores.

A fragmentação do trabalho do educador social também repercute na organização das atividades desenvolvidas nos percursos socioeducativos, uma vez que o trabalhador vivencia, em sua prática cotidiana, as próprias contradições da sociedade capitalista que produzem as condições sociais da população atendida pelo SCFV.

Para Ribeiro (2006), quando a análise não alcança a raiz do problema, ou seja, a exploração da classe trabalhadora e a expropriação do conhecimento produzido no próprio processo de trabalho, tende-se a construir uma visão romântica da sociedade e da educação. Nesse sentido, a fragmentação do trabalho dificulta a compreensão da totalidade que produz tanto a precarização do trabalhador quanto as condições de vulnerabilidade vivenciadas pelos usuários do SCFV.

A superação dessa fragmentação exige, portanto, a apropriação de conhecimentos que possibilitem compreender a realidade para além de suas manifestações imediatas. Nessa

direção, Saviani (2012), ao criticar as teorias reprodutivistas, defende a democratização dos conhecimentos (científicos, filosóficos e artísticos/culturais) historicamente produzido pela humanidade e uma educação orientada por uma perspectiva crítica e dialética.

Cabe esclarecer que neste relatório de pesquisa não se tem a intenção de responsabilizar nenhum dos trabalhadores, sendo necessário registrar que o conteúdo das entrevistas dos sujeitos participantes não representam unidades individuais e/ou isoladas.

Embora haja certo individualismo promovido pelo próprio sistema capitalista (Antunes, 2008) essas falas não são isoladas, mas pertencem ao que denominamos de alienação.

Por meio da participação desses trabalhadores e em coerência com a metodologia de pesquisa adotada foi possível estabelecer relações entre aspectos singulares com o universal, para que que não se pense que essas questões sociais acontecem de forma natural e isolada, já que são aspectos históricos e sociais.

As respostas às entrevistas demonstram a totalidade como realidade histórica e social vivida, representando toda a classe trabalhadora uma vez que retratam a crise do capitalismo numa esfera globalizada, que impacta profundamente na execução das políticas sociais como por exemplo delegar cargos políticos ou com tendência religiosa.

De forma geral, os trabalhadores se esforçam para realizar o trabalho com poucos recursos, com recursos próprios e tentando ser críticos quando não se têm o mínimo necessário para desenvolver seu trabalho com criticidade.

Não se trata de dar adeus ao trabalho, mas de observar sua transformação e centralidade na sociedade capitalista, uma forma de organização técnica e social diferente do início da revolução industrial, o que nos permite dizer que este é um período de transição (Antunes, 2008).

Em conformidade com o pensamento exposto nessa dissertação Castel (1998) defende o pensamento de que as políticas públicas foram constituídas historicamente como resposta a transformação da questão social ao longo do desenvolvimento do capitalismo dando coesão à sociedade e permitindo a sobrevivência do próprio sistema, que é o que se tem visto no século XX, estabelecendo a proteção social ao trabalhador assalariado e por último, agora, com a metamorfose do trabalho e das diferentes formas de contratação já pontuadas.

E por fim, entendemos que ainda falta articulação entre as políticas públicas existentes, o que se pode dizer que a intersetorialidade deveria ser incentivada de cima pra baixo, do Estado e do governo para a sociedade. Uma vez que observa-se que o fundo de financiamento da assistência social é o menor entre todas as políticas públicas do país, como

se essa política não devesse existir sendo que todos deveriam considerar o texto da PNAS para realizar um trabalho com qualidade social.

Assim, o estudo e a discussão da dimensão política do ato de ensinar constituem elementos fundamentais também no âmbito da educação não escolar, não para transferir à assistência social as funções próprias da escola, mas para reconhecer e compreender a dimensão educativa presente no trabalho desenvolvido pelo educador social.

Por fim, como Produto Técnico-Tecnológico – PTT desta dissertação, será elaborado um e-book que sintetiza os resultados da pesquisa e propõe elementos para a reflexão da equipe sobre o trabalho desenvolvido no SCFV dos CRAS, buscando contribuir para a compreensão das condições concretas em que essa atividade educativa é realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu da necessidade de compreender a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio, que atua no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), do município de Campo Grande/MS. O problema investigado foi compreendido no interior da divisão do trabalho própria da sociedade capitalista, buscando identificar como ocorre a especialização e a fragmentação do saber-fazer desse trabalhador.

Dessa forma, cumpriu-se o objetivo de analisar a organização técnica do trabalho do educador social nos CRAS, que oferecem o SCFV, no município de Campo Grande/MS. Conforme Souza et al. (2003), a investigação de um problema busca produzir resultados que permitam compreendê-lo em maior profundidade e, quando possível, apontar possibilidades de transformação.

A análise permitiu identificar que a divisão do trabalho no SCFV se manifesta, sobretudo, pela separação entre planejamento, orientação e execução das atividades. O técnico de referência ocupa posição de orientação e acompanhamento do trabalho, contribuindo para a definição dos temas, dos percursos e das atividades; a coordenação participa da organização e do acompanhamento do serviço; enquanto o educador social de nível médio permanece, predominantemente, responsável pela execução direta das atividades junto aos usuários. Assim, aquele que realiza cotidianamente a atividade educativa não é, necessariamente, o mesmo trabalhador que define integralmente o que será realizado.

Essa organização evidencia a especialização do saber-fazer e a fragmentação do trabalho. O educador social executa atividades planejadas ou orientadas por outros profissionais, adapta materiais e procedimentos às condições concretas do grupo e realiza a mediação direta com os usuários, mas possui limites para interferir na definição mais ampla do trabalho. A separação entre quem pensa, orienta e quem executa não é, portanto, apenas uma divisão administrativa das tarefas, mas expressa uma forma de organização do trabalho que contribui para a expropriação do saber-fazer do trabalhador.

Nesse sentido, a interlocução entre as categorias organização técnica do trabalho e organização do trabalho didático possibilitou compreender como a especialização se apresenta no cotidiano do SCFV. Embora o trabalho do educador social seja desenvolvido fora da escola e possua finalidade distinta da educação escolar, ele apresenta elementos próprios de uma atividade educativa, como planejamento, conteúdos, recursos didático-pedagógicos, organização dos espaços, mediação e avaliação.

A pesquisa também evidenciou que essa atividade educativa é realizada em condições marcadas pela precarização. A exigência formal de escolaridade de nível médio contrasta com a presença significativa de trabalhadores com formação superior, especialmente em Pedagogia, que permanecem ocupando uma função remunerada segundo a exigência de nível médio. A qualificação, que poderia representar valorização profissional, transforma-se, contraditoriamente, em uma possibilidade de saída da função, diante da baixa remuneração e da busca por melhores condições de trabalho.

A rotatividade dos educadores sociais constitui uma das expressões desse contrassenso. O trabalhador é qualificado para realizar uma atividade que, ao mesmo tempo, não oferece condições suficientes para garantir sua permanência. A função acaba sendo utilizada como possibilidade de inserção ou permanência no mercado de trabalho, enquanto a estrutura salarial da assistência social dificulta a retenção desses profissionais.

No que se refere à formação, identificou-se também uma inconsistência importante. Embora o educador social seja diretamente responsável pela execução das atividades junto aos usuários, sua formação ocorre, em grande medida, no próprio processo de trabalho, sob orientação dos técnicos de referência. As formações promovidas pela SAS existem, mas apresentam limitações quanto à regularidade, previsibilidade e abrangência, conforme evidenciado pelos depoimentos dos entrevistados.

A fragmentação também pode ser observada nos recursos e materiais utilizados. Os educadores sociais relatam dispor de materiais básicos e, diante das limitações institucionais, recorrem à criatividade e, algumas vezes, aos próprios recursos financeiros para viabilizar as atividades. Essa prática, embora frequentemente apresentada como iniciativa ou compromisso do trabalhador, expressa uma transferência de responsabilidades institucionais para o indivíduo e contribui para a precarização do trabalho.

A análise das normativas realizada no capítulo 2 demonstrou que os documentos que orientam a Política de Assistência Social e o trabalho dos profissionais do SUAS constituem importantes marcos regulatórios. Ao mesmo tempo em que organizam e normatizam o serviço, estabelecem atribuições diferenciadas entre os trabalhadores, contribuindo para a especialização das funções e para a fragmentação do saber-fazer no SCFV.

Nesse contexto, a própria existência do CRAS e do SCFV precisa ser compreendida a partir das contradições da sociedade capitalista. O modo de produção capitalista produz desigualdades e necessidades sociais que demandam respostas do Estado, entre elas as políticas sociais. Essas políticas são necessárias para atender às expressões da questão social, mas não eliminam as determinações estruturais que produzem a desigualdade.

É nesse ponto que a análise da divisão do trabalho se torna fundamental. A fragmentação encontrada no trabalho do educador social não constitui um fenômeno isolado do CRAS, mas uma manifestação particular de uma forma mais ampla de organização do trabalho na sociedade capitalista. A separação entre aqueles que planejam, orientam e executam, a especialização das funções, a simplificação do saber-fazer e a responsabilização individual diante das dificuldades encontradas expressam essa organização.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou que essa fragmentação não impede completamente a elaboração de práticas pelos próprios trabalhadores. Os educadores sociais demonstram capacidade de adaptar atividades, criar estratégias, estabelecer relações com os usuários e buscar formas diferenciadas de mediação. Essa dimensão constitui um aspecto importante: o trabalhador tem seu saber-fazer fragmentado, mas, no cotidiano, precisa mobilizar conhecimentos e experiências que ultrapassam aquilo que lhe é formalmente prescrito.

Nesse sentido, a contradição pode ser compreendida como força motriz da práxis em que as próprias condições concretas do trabalho podem constituir ponto de partida para a reflexão sobre a realidade e para a construção de outras formas de atuação. As mudanças qualitativas, não ocorrem pela simples alteração isolada de procedimentos, mas pela transformação das condições e das relações que estruturam determinada prática.

Por isso, não se trata de defender que o educador social individualmente seja capaz de solucionar as contradições produzidas pela sociedade capitalista. Ao contrário, a pesquisa indica a necessidade de que o trabalhador compreenda as determinações sociais de seu trabalho e reconheça-se como integrante da classe trabalhadora. Essa compreensão pode contribuir para superar explicações individualizantes, como a ideia de que os problemas decorrem exclusivamente da falta de criatividade, de formação ou de esforço do trabalhador.

A pesquisa também evidenciou um paradoxo entre a importância atribuída ao educador social pelos próprios trabalhadores e usuários e a precariedade das condições objetivas em que esse trabalho é desenvolvido. Apesar do baixo salário, da rotatividade, da insuficiência de recursos e da fragmentação das atribuições, os entrevistados reconhecem a relevância do SCFV para a comunidade e demonstram preocupação com a qualidade das atividades realizadas.

Dessa maneira, a luta pela valorização do educador social não pode se restringir à reivindicação salarial, embora a remuneração seja uma dimensão fundamental. Ela envolve também formação continuada, melhores condições materiais, maior participação no planejamento das atividades, definição mais clara das atribuições e reconhecimento da

dimensão educativa do trabalho realizado.

No que se refere à formação, a pesquisa aponta como possibilidade a organização de processos formativos em serviço, promovidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SAS), de forma regionalizada, mediante a criação de um núcleo de estudos vinculado à Gerência da Proteção Social Básica (PSB). Esse núcleo poderia contribuir para a formação continuada dos trabalhadores, articulando os conhecimentos necessários ao trabalho desenvolvido nos diferentes CRAS e estabelecendo uma carga horária periódica, como duas horas quinzenais ou mensais.

Essa proposta não deve ser compreendida como substituição da formação acadêmica, mas como uma possibilidade de formação continuada articulada às condições concretas do trabalho, permitindo discutir as práticas desenvolvidas, os fundamentos do SCFV, a organização do trabalho, os recursos didático-pedagógicos e as próprias contradições sociais que atravessam o atendimento aos usuários.

Nesse sentido, o Produto Técnico-Tecnológico - PTT como produto final desta dissertação, conforme exigência do Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), constitui uma devolutiva à instituição pesquisada. Foi elaborado um e-book contendo uma síntese dos resultados da pesquisa, que será encaminhado em arquivo digital à Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SAS) e aos CRAS participantes, com o propósito de contribuir para a reflexão dos trabalhadores sobre a organização e as condições do trabalho desenvolvido no SCFV dos CRAS.

Ao concluir esta dissertação, reconhecemos que nenhuma pesquisa esgota as múltiplas dimensões de um objeto, tampouco foi essa a pretensão. Os dados produzidos permitiram responder à inquietação que deu origem à investigação: compreender como ocorre a fragmentação do trabalho do educador social de nível médio no SCFV dos CRAS de Campo Grande/MS.

A principal contribuição deste estudo, portanto, está em evidenciar que a fragmentação do trabalho do educador social não é apenas uma característica da distribuição interna das tarefas no CRAS. Ela expressa, em uma dimensão particular, a divisão social e técnica do trabalho própria da sociedade capitalista. No SCFV, essa divisão pode ser observada na separação entre planejamento, orientação e execução; na especialização das funções; na formação desigual dos trabalhadores; na insuficiência dos recursos; na responsabilização individual e na rotatividade profissional.

Compreender essa realidade constitui o primeiro passo para problematizá-la. A superação da fragmentação do saber-fazer exige a ampliação da participação dos

trabalhadores na compreensão e na organização do próprio trabalho, bem como a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos pela humanidade.

Por fim, a pesquisa não pretendeu oferecer uma solução definitiva para a organização do trabalho do educador social, mas contribuir para tornar visível uma realidade ainda pouco investigada e abrir possibilidades para novos estudos e novas formas de organização dos trabalhadores. As lacunas identificadas poderão constituir objeto de futuras pesquisas, aprofundando a compreensão sobre a educação não escolar, o trabalho no SUAS e as relações entre divisão do trabalho, formação e precarização no âmbito da assistência social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho de. A dialética das desigualdades sociais: reflexões e contextos em uma sociedade em transição. In.: **A dialética das desigualdades sociais.** Organizado por Luciane Pinho de Almeida. Campo Grande, MS: ed. UCDB, 2020. p. 13-32. ISBN 978-65-87890-01-2

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1998.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17180. Acesso em: 25 jan. 2024. doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17180+1

ALVES, Gilberto Luiz. **Ciência da História e método**. III Encontro Internacional de Pesquisadores Marxistas. Universidade Católica Dom Bosco. 2024. Campo Grande/MS.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 469-487, set./dez. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300006. Acesso em: 8 nov. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**? **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

BARBOSA, Helen Caroline dos Santos. **O trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes no Serviço de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.** Franca, 2019. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 31 maio 2019. Disponível em: https://www.unesp.br/portaldocentes/docentes/223825/repositorio?lang=pt_BR. Acesso em: 8 nov. 2026.

BARBOSA, Juliana Alves. **O trabalho socioeducativo no Sistema Único de Assistência Social: reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais**. 2013. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté. 2013.

BARROS, Valter Mangini. **Atlas Campo Grande**: geográfico e Histórico. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2010. 136 p.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 2)

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social no Brasil contemporâneo**: entre a inovação e o conservadorismo. In.: Política social: fundamentos e história. 9ª ed São Paulo: Cortez Editora. 2011. (Biblioteca básica do Serviço Social; v. 2)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004.** Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf . Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS 2004.** Brasília, DF: MDS, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf . Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005.** Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf . Acesso em: 8 nov. 2026.

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. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2006/Resolucao%20CNAS%20no%20269-%20de%2013%20de%20dezembro%20de%202006.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:**

Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. 1. ed. Brasília, DF: MDS, 2009. 72 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília, DF: MDS; UNESCO, 2009. 424 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos.** Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010. 131 p. Disponível em: https://biblioteca.mds.gov.br/bib/833. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011.** Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender às especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Disponível em: https://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-17-de-20-de-junho-de-2011/. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o PAIF:** trabalho social com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família. v. 2. 1. ed. Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 1, de 21 de fevereiro de 2013.** Dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, pactua os critérios de partilha do cofinanciamento federal, metas de atendimento do público prioritário e dá outras providências. Disponível em: https://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-1-de-21-de-fevereiro-de-2013/. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014.** Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental completos que compõem as equipes de referência do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, previstas na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS. Disponível em: https://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-9-de-15-de-abril-de-2014/. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, DF: MDS, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf.

Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos:** articulação necessária na proteção social básica. Brasília, DF: MDS, 2016. 36 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Perguntas frequentes:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Edição revista e atualizada. Brasília, DF, jun. 2022. Disponível em: https://blog.mds.gov.br/redesuas/novo-perguntas-frequentes-do-servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos/. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.941, de 2019.** Regulamenta a profissão de educador social. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=160814. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. **Caderno de atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças de 0 a 6 anos.** Brasília, DF: MDS, 2019. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/CADERNO-ATIVIDADES-DIGITAL-28122018.pdf. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS/MDS nº 166, de 18 de setembro de 2024.** Dispõe sobre os parâmetros nacionais para atuação da Política Pública de Assistência Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no atendimento às pessoas em sofrimento e/ou com transtorno mental, em processo de desinstitucionalização de alas ou instituições congêneres de custódia, tratamento psiquiátrico e para aquelas que requerem cuidados prolongados e intensivos em saúde, e suas famílias. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/resolucao-cnas-mds-n-166-de-18-de-setembro-de-2024. Acesso em: 8 nov. 2026.

CALDEIRA. Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros**: Crime, segregação e cidadania em São Paulo. Editora 34. edusp. 2000.

CALDERANO, Maria da Assunção. MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. MARTINS, Elita Betania de Andrade. Organizadoras. **Formação continuada e pesquisa colaborativa**: tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. 168 p.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAMPO GRANDE. **Contribuições para a execução dos percursos socioeducativos no Serviço de Convivência e Fortaleciemnto de Vínculos**. Superintendência da Proteção Social Básica. Secretaria Municipal de Assistência Social. Caderno 1. 2018.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 7.473, de 25 de agosto de 2025.** Altera dispositivos da Lei nº 6.923, de 14 de setembro de 2022, que dispõe sobre a criação do Programa de Inclusão ao Mercado de Trabalho (PRIMT) da Fundação Social do Trabalho de Campo Grande e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande, MS, ano XXVIII, n. 8.041, 29 ago. 2025.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Perfil socioeconômico de Campo Grande/MS.** PLANURB. 31. ed. rev. Campo Grande, MS, ago. 2024. Disponível em: https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/18/2024/08/Perfil-Socioeconomico-de-Campo-Grande-2024-SITE-compactado.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Diário Oficial de Campo Grande – DIOGRANDE, n. 7.783, 14 jan. 2025, p. 21.** Campo Grande, MS: Prefeitura Municipal, 2025.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania. **Proteção Social Básica.** Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/sas/protecao-basica-novo/. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Prefeitura abre processo seletivo com 982 vagas temporárias. **CGNotícias,** Campo Grande, 1 abr. 2026. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticia/prefcg-abre-processo-seletivo-com-982-vagas-temporarias/. Acesso em: 29 set. 2026.

CENTENO, Carla Villamaina. **A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870- 1930)**: crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS. 2000.

CENTENO, Carla Villamaina. **O conhecimento histórico vulgarizado: a "ditadura" do manual didático.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 169-178, 2009. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639561. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639561. Acesso em: 8 nov. 2026.

CHAGAS, Rodrigo. **Os 12 mais ricos do mundo concentram mais riqueza que os 4 bilhões mais pobres.** Central Única dos Trabalhadores – CUT, 20 jan. 2026. Disponível em: https://www.cut.org.br/noticias/os-12-mais-ricos-do-mundo-concentram-mais-riqueza-que-os-4-bilhoes-mais-pobres-9ecf. Acesso em: 31 out. 2026.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

DEDO NA FERIDA. Direção: Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Caliban Cinema e Conteúdo, 2017. 1 vídeo (90 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lhErYR90dCI. Acesso em: 3 nov. 2026.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. Edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010. 388p. il.: Mundo do trabalho; Coleção Marx-Engels.

FERLA, Ledi. **A política de assistência social como afiançadora das seguranças sociais:** análise da gestão municipal no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Cachoeirinha em Dourados, MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio. Acesso em: 8 nov. 2026.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010. 960p.

FERREIRA, Anelize D'Avila. **Gestão sociopedagógica para formação dos educadores sociais no contexto da assistência social.** 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/UNISINOS/9524/1/Anelize%2BD%E2%80%99Avila%2BFerreira_.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/. Acesso em: 8 nov. 2026.

JITSUMORI, Carlos Igor. VALE, Fábio do. COSTA, Thais. **Anais do V Seminário de boas práticas na Assistência Social - 31 anos da Lei Orgânica da Assistência Social** / Carlos Igor Jitsumori, Fábio do Vale (Orgs.) – Campo Grande, MS: Life Editora, 2025. 152p. ISBN 978-65-5887-649-6 DOI: 10.29327/5733435

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Bibliografia ISBN 85-224-3397-6

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Campinas, SP:[s.n.], 2008. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 339p.

LENIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Boitempo Editorial, 2017.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

LIMA, Renata Beatriz Nascimento. **Educação popular e vulnerabilidade social:** um estudo sobre ações educativas no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)/Mamanguape-PB. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24907/1/RenataBeatrizNascimentoLima_Dissert.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

LIMA, Tatiane Delurdes de; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. As formas de mediação do educador social do CRAS: novas perspectivas no campo da pedagogia social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em:

https://portalidea.com.br/cursos/d2a14f9b6bacb2474064562e2566b36a.pdf

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/. Acesso em: 4 nov. 2026.

MALANCHEN, Júlia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MAGOSSE, Bianca Boni; ANDRADE. Karen Silveira; FRANCELINO, Laís Lopes. A verdadeira face da LOAS e seu distanciamento perante os preceitos constitucionais. **Revista Linhas Jurídicas.** Ed. V. 8, n. 2, jul-dez. 2017. Disponível em https://periodicos.unifev.edu.br/linhasjuridicas/article/view/589. Acesso em 28 de agosto de 2025.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro**. Educação e serviço social:** elo para a construção da cidadania [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 277 p. ISBN 978-85-3930-243-7. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/d4swh/pdf/martins-9788539302437.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 40-61, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v16n1.p40-61. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8000. Acesso em: 7 jun. 2024.

MARQUES, Marcelino. Educador social: trabalhador docente? **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3919. Acesso em: 8 nov. 2026.

MARX, Karl. **Crítica ao programa Gotha**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2013. Boitempo Editorial.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3° ed. ampliada - São Paulo, Cortez, 2001.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16. ed. São Paulo: Cortez , 2011.

NEVES, Angela Vieira. Apontamentos sobre Gramsci e sua influência ao Serviço Social no

século 21. Rev. **Katálysis**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 31-36, jan./abr. 2017. . Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/. Acesso em: 8 nov. 2026.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Fundamentos econômicos da educação**. SILVA, Sérgio Aguilar. 2.ed., rev. Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012. 134p. : 28 cm.

PAULO, Fernanda dos Santos. Formação de educador social: educação popular, educação não escolar institucionalizada e prática social. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 05, n. 10, p. 65-80 jul./dez. 2022.

PEREIRA, Lucilene Damacena. **O profissional de psicologia no CRAS:** análise das práticas socioeducativas. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PETRY, Elton Luis da Silva. **Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1596/1/Elton%20Petry.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

RANGEL, Elisete de Fátima. **A implementação e implantação dos CRAS:** Centros de Referência de Assistência Social em São José dos Campos: um estudo do CRAS Eugênio de Melo. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18016. Acesso em: 8 nov. 2026.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/. Acesso em: 8 nov. 2026.

RISSI, Juliete; ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczek. A atuação do educador social na política socioassistencial de Presidente Kennedy (ES). **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 2, p. 40-56, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2236672586440. Disponível em: https://www.periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/86440. Acesso em: 8 nov. 2026.

SACRISTÁN, J. G. (1998). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas

SALEH, Samira. **Da articulação entre Educação e Assistência Social:** estudo sobre um Centro de Referência de Assistência Social na cidade de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40782. Acesso em: 8 nov. 2026.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/sssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/. Acesso em: 8 nov. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A educação fora da escola (entrevista). **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XI, n. 20, p. 17-27, 2009. Disponível em: https://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_20.pdf. Acesso em: 23 fev. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/mxgRtC8Nr5ccFMng5yw8g3B/. Acesso em: 8 nov. 2026.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; PEREIRA, Sonia Maria. "Sobre (o) viver de crianças e adolescentes": uma reflexão acerca do método de pesquisa. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 18, p. 104-117, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/206. Acesso em: 8 nov. 2026.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **A atualidade do pensamento de Marx.** Palestra proferida na abertura do III Seminário de Mato Grosso do Sul. Revisitando os pensadores. Paranaíba/UEMS. 2026.

TREVISAN, Elisangela. **Formação de educadores e educadoras sociais no Brasil:** contribuições a partir de produções acadêmicas e contextos atuais. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

ZANCANARO, Antônio Frederido. Editorial. **AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, 2008. DOI: 10.25110/akropolis.v8i3.1789. Disponível em: https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1789. Acesso em: 3 nov. 2026.

APÊNDICE 1

Roteiro semiestruturado de entrevista

A)Superintendente da Proteção Social Básica	B) Coordenador/a do CRAS	C) Técnico/a de Referência (assistente social, psicólogo ou pedagogo)	D) Educador social
1-Situação funcional: ( ) Contratado ( ) Efetivo	1-Situação funcional ( ) Contratado ( ) Efetivo	1-Situação funcional ( ) Contratado ( ) Efetivo	1-Situação funcional ( ) Contratado ( ) Efetivo
2-Escolaridade ( )Ensino Médio ( ) Ensino superior ( ) Mestrado ( ) Doutorado	2-Escolaridade ( ) Ensino Médio ( ) Ensino superior ( ) Mestrado ( ) Doutorado	2-Escolaridade ( ) Ensino Médio ( ) Ensino superior ( ) Mestrado ( ) Doutorado	2-Escolaridade ( )Ensino Médio () Médio Técnico ( ) Ensino superior ( ) Mestrado ( ) Doutorado
3-Quais são as suas atribuições nessa função?	3-Quais são as suas atribuições nessa função?	3-Quais são as suas atribuições nessa função?	3-Carga horária de trabalho semanal: ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas ( ) 44 horas
4-Descreva o projeto educativo que norteia o trabalho do educador social no SCFV do CRAS.	4-Descreva o projeto educativo que norteia o trabalho do educador social no SCFV do CRAS.	4-Como parte da equipe de referência como você orienta o trabalho do educador social?	4-Quais são as suas atribuições nessa função?
5-Como é realizada a divisão de tarefas entre os técnicos da equipe de referência e o educador social no SCFV?	5-Como é realizada a divisão das tarefas entre os técnicos da equipe de referência e o educador social no SCFV?	5-Quais os recursos didáticos (livro didático, cartilha, caderno de atividades) o educador social utiliza no seu trabalho junto ao SCFV?	5-Quais os recursos didáticos (livro didático, cartilha, caderno de atividades) você utiliza no trabalho no SCFV?
6- Quem orienta o educador social, qual é a função dele e a escolaridade exigida?	6- Quem orienta o educador, social qual é a função dele e a escolaridade exigida?	6-Existe um horário para o educador social planejar e selecionar quais atividades serão desenvolvidas a cada dia?	6- Existe um horário para o educador social planejar e selecionar quais atividades serão desenvolvidas a cada dia?
7- Dos CRAS autorizados para a pesquisa, qual apresenta maior índice de vulnerabilidade socioeconómica e qual possui maior numero de famílias referenciadas?	7- Ao final de cada percurso/ano como a equipe de referência do CRAS apresenta o resultado final à população e a SAS?	7- Os técnicos da equipe de referência participaram da elaboração do recurso didático atual: ( ) sim ( ) não	7- Participou da elaboração do recurso didático atual: ( ) sim ( ) não

8- Ao final de cada percurso/ano como a equipe de referência do CRAS apresenta o resultado final à população e a SAS?	8- Como a evasão é tratada?	8- Como é desenvolvido o trabalho do educador social, passo a passo, nos percursos socioeducativos?	8- Como você desenvolve seu trabalho, passo a passo, nos percursos socioeducativos?
9- Como a evasão é tratada?	9- Como a coordenação do CRAS acompanha o trabalho realizado no SCFV ?	9- Como é realizada a avaliação dos usuários que participam do SCFV?	9- Como é realizada a avaliação dos usuários que participam do SCFV?
10- Como a superintendência acompanha o trabalho do SCFV dos CRAS ?	10- Sobre espaço físico, descreva os espaços que sua unidade de CRAS possui?	10-De forma breve poderia comentar sobre os limites e as potencialidades do SCFV.	10- De forma breve poderia comentar sobre os limites e as potencialidades do SCFV.
11-Quais são os critérios adotados para uma determinada região contar com uma estrutura de CRAS e quem faz esse levantamento?	11- Quais os recursos didáticos (livro didático, cartilha, caderno de atividades) o educador social utiliza no seu trabalho junto ao SCFV?	11- O educador social recebe alguma formação da SAS ?	11- O educador social recebe alguma formação da SAS ?
12- Quais os recursos didáticos (livro didático, cartilha, caderno de atividades) o educador social utiliza no seu trabalho junto ao SCFV?	12-Faça uma avaliação geral do trabalho desenvolvido nos CRAS, quais as dificuldades e os avanços.	12- Como técnico de referencia, de que forma você enxerga o SCFV?	12- Como educador social, de que forma você enxerga o SCFV?
13- Faça uma avaliação geral do trabalho desenvolvido nos CRAS, quais as dificuldades e os avanços.			

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

i. INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção é parte da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Mestrado Profissional em Educação-PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, área de concentração: História, Políticas e Práticas Educacionais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

A pesquisa teve como objeto a organização técnica do trabalho do educador social de nível médio que atua nos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV do município de Campo Grande/MS. Analisou-se como se apresenta a divisão e a organização do trabalho executado por esse educador, no âmbito da Política de Assistência Social, particularmente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

A análise do trabalho educativo realizado no SCFV parte da compreensão de que a educação não escolar também envolve sujeitos, conteúdos, recursos, procedimentos, mediações e formas de organização do trabalho. Nessa perspectiva, a categoria Organização do Trabalho Didático (OTD), formulada por Alves (2005), constitui importante referência para compreender a relação educativa em sua forma histórica, considerando os sujeitos envolvidos, os recursos e procedimentos utilizados e o espaço em que essa relação se realiza.

A aproximação entre a OTD e a educação não escolar permite analisar o trabalho desenvolvido no SCFV para além das atribuições formalmente estabelecidas para o educador social. Tal compreensão possibilita considerar a relação entre trabalhadores e usuários, os conteúdos e atividades desenvolvidos, os recursos utilizados, as formas de mediação e as condições materiais em que o trabalho educativo se concretiza.

A pesquisa evidenciou a existência de contradições entre a importância técnica, educativa e social atribuída ao educador social e as condições concretas de realização de seu trabalho. Entre os aspectos identificados estão a fragmentação das atividades, a separação entre planejamento e execução, a insuficiência de recursos, a utilização de recursos próprios

pelos trabalhadores, a rotatividade e a baixa remuneração. Também foi identificada a permanência de uma concepção assistencialista acerca do SCFV, expressa na compreensão do serviço como auxílio à população considerada mais necessitada e, em algumas situações, como uma atividade de menor reconhecimento profissional. Entretanto, o trabalho desenvolvido no SCFV envolve planejamento, execução, mediação e acompanhamento dos usuários, apresentando, portanto, uma dimensão educativa que precisa ser reconhecida e problematizada.

Diante dos resultados identificados, propõe-se a elaboração de um **e-book destinado aos profissionais envolvidos no SCFV**, com a finalidade de sistematizar os principais resultados da pesquisa e oferecer subsídios para a reflexão acerca da organização do trabalho do educador social, das condições concretas de sua realização e da dimensão educativa presente nas atividades desenvolvidas. O produto não se constitui como manual de procedimentos nem pretende estabelecer uma forma única de atuação profissional. Trata-se de um instrumento de caráter crítico e formativo, fundamentado nos resultados da pesquisa e nas categorias teóricas que orientaram sua análise.

ii. FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta de intervenção fundamenta-se na compreensão do trabalho como categoria central para a análise das relações sociais e da atividade educativa. A partir da perspectiva da Ciência da História, o objeto deve ser compreendido em sua historicidade, considerando as relações entre o singular e o universal e evitando sua naturalização.

Alves (2024) destaca a sociedade capitalista como ponto de partida para a compreensão da realidade social em sua totalidade. Nesse sentido, o trabalho do educador social não pode ser analisado isoladamente de suas condições históricas e sociais. A organização das atividades, a divisão das tarefas, os recursos disponíveis e as relações estabelecidas no interior do serviço expressam determinações que ultrapassam a dimensão individual do trabalhador.

A categoria trabalho também possibilita compreender a relação entre a organização técnica do trabalho e a organização do trabalho educativo. Na pesquisa, essa relação foi articulada à compreensão da organização técnica do trabalho, conforme Marx (1980), e à Organização do Trabalho Didático, conforme Alves (2005). Alves (2005) compreende a organização do trabalho didático a partir de três elementos fundamentais: a relação educativa entre educador e educando, a mediação realizada por recursos, procedimentos e conteúdos e o espaço físico em que a relação educativa se concretiza.

Esses elementos possibilitam uma aproximação analítica com o trabalho desenvolvido no SCFV, respeitando as especificidades da educação não escolar.

A dimensão educativa do trabalho também é compreendida a partir de Saviani (2011), para quem a educação constitui fenômeno próprio do ser humano. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo educador social não devem ser reduzidas à prestação de auxílio ou ao atendimento imediato das necessidades dos usuários, uma vez que envolvem relações educativas e processos de mediação.

Petry (2017), ao estudar o trabalho de educadores sociais nos CRAS, utiliza a expressão *mediações pedagógicas* para caracterizar as intervenções realizadas por esses trabalhadores nas atividades socioeducativas. Essa contribuição permite compreender que a mediação constitui elemento importante da atividade educativa desenvolvida no SCFV.

A análise da realidade também considera as categorias de totalidade, contradição e mediação. Para Netto (2011), tais categorias são fundamentais à análise da realidade social. Na presente proposta, elas permitem compreender que as condições de trabalho dos educadores sociais não constituem fenômenos isolados, mas estão relacionadas à organização da sociedade e às formas históricas de organização do trabalho.

A partir desse referencial, a intervenção busca contribuir para que as situações identificadas pela pesquisa sejam analisadas para além de suas manifestações imediatas. A precarização, a fragmentação, a insuficiência de recursos e a transferência de responsabilidades para os trabalhadores não devem ser compreendidas exclusivamente como problemas individuais, mas como expressões das condições concretas em que o trabalho é organizado.

iii. JUSTIFICATIVA

A elaboração da proposta de intervenção decorre das contradições identificadas na organização do trabalho do educador social no SCFV. A pesquisa revelou que, embora o trabalho desses profissionais envolva atividades de natureza educativa, muitos trabalhadores permanecem submetidos a condições que contribuem para a fragmentação e desvalorização de sua atividade. Entre essas condições estão a separação entre planejamento e execução, a utilização de recursos próprios, a rotatividade e a baixa remuneração.

A separação entre aqueles que planejam e aqueles que executam as atividades constitui uma expressão da fragmentação do trabalho educativo. Quando o trabalhador responsável pela execução não participa integralmente da organização e da elaboração das atividades, sua relação com o processo educativo pode ficar restrita a uma parcela do trabalho.

Essa fragmentação também se relaciona à apropriação do conhecimento produzido no próprio processo de trabalho. Saviani (2012), ao discutir a educação em uma perspectiva crítica, ressalta a importância da democratização do conhecimento historicamente produzido. Nessa direção, a proposta procura favorecer a reflexão dos trabalhadores sobre o próprio processo de trabalho, possibilitando que as situações vivenciadas no cotidiano sejam objeto de análise e discussão.

Outro aspecto identificado refere-se à utilização de recursos próprios pelos trabalhadores para viabilizar atividades planejadas. Essa prática, embora possa ser interpretada como iniciativa individual, precisa ser problematizada quando transfere ao trabalhador custos relacionados à realização de seu próprio trabalho. A pesquisa identificou essa situação como uma das expressões da precarização do trabalho. A rotatividade dos trabalhadores também constitui elemento relevante. A ausência de estabilidade e a baixa remuneração dificultam a permanência desses profissionais na função e contribuem para a fragilidade da composição das equipes.

Diante desse conjunto de questões, considera-se pertinente a elaboração de um material que possibilite apresentar os resultados da pesquisa aos profissionais e estimular a reflexão coletiva e crítica sobre o trabalho desenvolvido. Tal intervenção justifica-se, portanto, pela necessidade de contribuir para a compreensão do trabalho do educador social em sua dimensão técnica, educativa e histórica, sem atribuir aos trabalhadores a responsabilidade individual por contradições produzidas no âmbito da própria organização do trabalho.

iv. OBJETIVO GERAL

Elaborar um e-book destinado aos profissionais envolvidos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, fundamentado nos resultados da pesquisa sobre a organização técnica do trabalho do educador social,dos CRAS com a finalidade de contribuir para a reflexão acerca das condições concretas de trabalho, da organização das atividades e da dimensão educativa presente no SCFV.

v. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar os principais resultados identificados na pesquisa sobre o trabalho do educador social no SCFV;
- Problematizar a fragmentação do trabalho educativo e a separação entre planejamento e execução;

- Discutir as condições concretas de realização do trabalho dos educadores sociais;
- Refletir sobre a utilização de recursos próprios pelos trabalhadores para a realização das atividades;
- Problematizar a concepção assistencialista atribuída ao SCFV;
- Contribuir para o reconhecimento da dimensão educativa presente no trabalho desenvolvido pelo educador social;
- Favorecer espaços de reflexão coletiva entre os profissionais envolvidos na organização e no desenvolvimento das atividades do SCFV.

vi. PÚBLICO-ALVO

A proposta tem como público-alvo os educadores sociais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) dos CRAS, podendo também ser utilizada por coordenadores, técnicos de referência e demais profissionais envolvidos na organização e no acompanhamento das atividades desenvolvidas nesses equipamentos. A utilização do material por diferentes integrantes da equipe pode favorecer a discussão coletiva e crítica sobre a organização do trabalho, considerando que os resultados da pesquisa evidenciaram a existência de uma divisão entre aqueles que participam do planejamento e aqueles que executam as atividades.

vii. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção será materializada por meio da elaboração de um e-book, concebido como instrumento de divulgação e reflexão sobre os resultados da pesquisa. O material será organizado de maneira a apresentar, de forma sistematizada e acessível, os principais elementos identificados no estudo, relacionando-os à organização do trabalho do educador social e à dimensão educativa presente no SCFV.

A proposta não consiste na elaboração de um manual prescritivo de atividades. O e-book não estabelecerá procedimentos rígidos ou modelos padronizados de atuação. Sua finalidade é oferecer elementos que permitam aos profissionais analisar criticamente o próprio trabalho e as condições em que ele é desenvolvido. Nesse sentido, o material poderá ser utilizado individualmente pelos trabalhadores ou como subsídio para momentos coletivos de estudo e discussão entre os profissionais dos CRAS.

A organização do conteúdo deverá privilegiar a relação entre os resultados da pesquisa e as questões concretas vivenciadas no cotidiano profissional, evitando apresentar os problemas identificados como responsabilidade individual dos trabalhadores.

viii. ORGANIZAÇÃO DO E-BOOK

O e-book será estruturado a partir dos principais resultados da pesquisa, contemplando os seguintes eixos:

1) O trabalho do educador social no SCFV

Apresentação das características do trabalho desenvolvido pelo educador social e de sua inserção no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Nesse eixo, será destacada a dimensão educativa presente nas atividades realizadas no serviço, considerando que o trabalho envolve planejamento, conteúdos, recursos, procedimentos, mediação e acompanhamento dos sujeitos.

2) Organização e fragmentação do trabalho

Discussão sobre a divisão das atividades entre os profissionais envolvidos no SCFV, especialmente a separação entre planejamento e execução. A análise buscará evidenciar como essa forma de organização pode fragmentar o trabalho educativo e limitar a participação do trabalhador na compreensão do processo em sua totalidade.

3) Condições concretas de trabalho

Apresentação e problematização dos aspectos relacionados às condições de realização do trabalho, incluindo remuneração, recursos disponíveis, rotatividade e estabilidade dos profissionais. A intenção é compreender tais aspectos como elementos relacionados à organização do trabalho, e não como dificuldades exclusivamente individuais.

4) Recursos e responsabilização do trabalhador

Discussão sobre a utilização de recursos próprios pelos educadores sociais e demais profissionais para a realização das atividades. O conteúdo buscará problematizar a naturalização dessa prática e a transferência de custos institucionais para os trabalhadores.

5) A dimensão educativa do trabalho

Reflexão sobre a especificidade da educação não escolar e sobre a presença de elementos educativos no trabalho desenvolvido no SCFV. A proposta é reconhecer essa dimensão sem estabelecer uma equiparação entre o trabalho realizado no serviço e o trabalho escolar, considerando as particularidades de cada espaço institucional.

6) Trabalho, totalidade e condições sociais

Discussão sobre a necessidade de compreender o trabalho do educador social em relação às condições históricas e sociais mais amplas nas quais ele se realiza. A partir da perspectiva teórica adotada na pesquisa, o material deverá favorecer a compreensão das relações entre trabalho, organização institucional, condições sociais e Política de Assistência Social, evitando explicações que reduzam os problemas identificados às escolhas ou características individuais dos trabalhadores.

7) Reflexão coletiva sobre o trabalho

O e-book poderá ser disponibilizado em formato digital aos profissionais e às equipes envolvidas com o SCFV. Sua utilização poderá ocorrer de forma individual, como material de consulta e estudo, ou coletivamente, em reuniões de equipe e momentos destinados à discussão do trabalho desenvolvido no serviço. Como possibilidade de utilização coletiva, os conteúdos poderão subsidiar discussões sobre questões como:

- Como está organizado o trabalho no SCFV?
- Quem participa do planejamento das atividades?
- Como ocorre a relação entre planejamento e execução?
- Quais recursos estão efetivamente disponíveis para o desenvolvimento das atividades?
- Existem situações em que os trabalhadores precisam utilizar recursos próprios?
- Como a equipe compreende a dimensão educativa do trabalho realizado?
- Quais aspectos da organização do trabalho contribuem para sua fragmentação?
- Como as condições concretas de trabalho interferem na realização das atividades?

As questões propostas têm caráter reflexivo e poderão ser adaptadas às características e necessidades de cada equipe.

ix. ESTRATÉGIAS DE UTILIZAÇÃO DO PRODUTO

O e-book poderá ser utilizado individualmente ou como subsídio para momentos coletivos de estudo e reflexão entre os profissionais do SCFV. Em situações coletivas, recomenda-se que os conteúdos sejam discutidos a partir das experiências concretas dos trabalhadores, relacionando os conceitos apresentados às situações vivenciadas no cotidiano profissional.

A utilização do material poderá ocorrer em reuniões de equipe, momentos de formação

ou atividades de estudo organizadas pelos próprios profissionais e pela gestão dos serviços. A proposta não estabelece uma sequência obrigatória de utilização. Os diferentes eixos poderão ser trabalhados conforme as necessidades e questões identificadas pelas equipes.

x. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a intervenção contribua para ampliar a compreensão dos profissionais acerca da organização técnica do trabalho realizado no SCFV, especialmente em relação às condições concretas em que as atividades são desenvolvidas. Pretende-se, ainda, favorecer a problematização da fragmentação do trabalho educativo, da separação entre planejamento e execução, da insuficiência de recursos e da transferência de responsabilidades institucionais para os trabalhadores.

Outro resultado esperado é o fortalecimento da compreensão acerca da dimensão educativa presente no trabalho do educador social, reconhecendo que, embora desenvolvido no âmbito da educação não escolar, esse trabalho envolve relações educativas, sujeitos, conteúdos, recursos, mediações e formas específicas de organização.

A proposta também busca contribuir para que as dificuldades identificadas não sejam naturalizadas ou compreendidas exclusivamente como problemas individuais dos trabalhadores, mas analisadas em relação às condições institucionais, históricas e sociais que constituem o trabalho no âmbito da Política de Assistência Social.

xi. PRODUTO E DISPONIBILIZAÇÃO

O produto da intervenção será um e-book, elaborado a partir dos resultados da pesquisa sobre a organização técnica do trabalho do educador social no SCFV.

O material será disponibilizado em formato digital, podendo ser utilizado pelos profissionais da SAS, dos CRAS e demais trabalhadores envolvidos com o SCFV como instrumento de estudo, reflexão e discussão coletiva. Prevê-se, ainda, a disponibilização do produto à Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (SAS), de modo a possibilitar seu acesso pelas equipes responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A proposta, portanto, não pretende solucionar isoladamente as contradições identificadas na pesquisa, uma vez que estas se relacionam às condições mais amplas de organização da Política de Assistência Social e do trabalho. Busca, contudo, contribuir para sua explicitação e problematização, disponibilizando aos profissionais um instrumento que favoreça a compreensão crítica do trabalho educativo realizado no SCFV.

xii. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção parte da compreensão de que o trabalho do educador social no SCFV constitui uma atividade inserida em relações sociais historicamente determinadas e que, portanto, não pode ser compreendida apenas a partir de suas atribuições formais ou de situações isoladas do cotidiano profissional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram contradições entre a relevância do trabalho desenvolvido e as condições concretas de sua realização, expressas na fragmentação das atividades, na precarização, na insuficiência de recursos, na rotatividade e na transferência de responsabilidades institucionais para os trabalhadores. A partir da Organização do Trabalho Didático, da compreensão do trabalho como categoria central e das categorias de totalidade, contradição e mediação, busca-se possibilitar uma leitura do trabalho educativo desenvolvido no SCFV que considere sua dimensão histórica e social.

O e-book constitui, assim, um instrumento de sistematização e socialização do conhecimento produzido pela pesquisa. Sua finalidade é contribuir para a reflexão dos profissionais sobre o próprio trabalho, especialmente acerca da organização das atividades, das condições materiais, das mediações realizadas e da dimensão educativa presente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A proposta reconhece, portanto, os limites de uma intervenção dessa natureza, mas considera que a produção e a socialização de conhecimentos sobre o trabalho constituem possibilidades concretas de contribuir para sua compreensão crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **Ciência da História e método**. III Encontro Internacional de Pesquisadores Marxistas. Universidade Católica Dom Bosco. 2024. Campo Grande/MS.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16. ed. São Paulo: Cortez , 2011.

PETRY, Elton Luis da Silva. **Mediações pedagógicas no trabalho de educadores sociais nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em um município da região metropolitana de Porto Alegre.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1596/1/Elton%20Petry.pdf. Acesso em: 8 nov.

2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 2012.