

Educação e Assistência Social na perspectiva de um grupo de Educadores: ações para o cuidado

Education and Social Assistance from the perspective of a group of Educators: actions for care

João Eduardo Coin de Carvalho¹, Cristina Aparecida da Conceição Nascimento²

1. Psicólogo, Doutor, Curso de Psicologia, Universidade Paulista, São Paulo-SP, Brasil.

2. Graduanda em Psicologia, Universidade Paulista – UNIP. São Paulo-SP, Brasil.

Resumo

Introdução. Discutir a função da educação brasileira é buscar recursos para construir nas comunidades os dispositivos para o enfrentamento crítico da desigualdade e o exercício da participação cidadã. O objetivo da pesquisa foi estudar as representações sobre escola e educação entre trabalhadores de equipamentos de Assistência Social que atendem crianças de uma comunidade de baixa renda de São Paulo. **Método.** Foram entrevistadas dez educadoras de dois Centros de Crianças e Adolescentes (CCA). **Resultados.** As educadoras representam os estudantes a partir de faltas, atendidas por ações de “ajuda” que podem ser atendidas por seus equipamentos, enquanto a escola oferece um espaço menos preparado para reconhecer as dificuldades dos alunos. Para os educadores, enquanto a escola é lugar para a alfabetização, o CCA é entendido como lugar para a socialização. A função do educador, assim, é realizar uma ação que pode ser caracterizada como cuidado, e que é exigência para o processo educativo. **Conclusão.** Conclui-se que o caminho projetado pelo cuidado é garantia para a autonomia e o exercício das potencialidades de indivíduos e coletivos. Estudos como este podem contribuir para a formação de profissionais habilitados para o planejamento e o desenvolvimento de práticas psicossociais nas políticas públicas que se realizam em contextos sociais complexos

Unitermos. Psicologia; Educação; Assistência Social; Participação Comunitária; Pesquisa Qualitativa; Cuidado

Abstract

Introduction. To discuss the role of Brazilian education is to seek resources to build the mechanisms for critical confrontation of inequality and the exercise of citizen participation inside communities. The objective of this research was to study the representations about school and education among workers of a Social Assistance equipment that attend children and adolescents of a low-income community in São Paulo. **Method.** Ten educators from two Child and Adolescent Centers (CCA) were interviewed. **Results.** The educators represent the students from faults, attended by “help” actions that can be attended by their equipment, while the school offers a less prepared space to recognize the students’ difficulties. For educators, while school is a place for literacy, CCA is understood as a place for socialization. The function of the educator, thus, is to perform an action that can be characterized as care, and that is requirement for the educational process. **Conclusion.** We concluded that the path designed by care is a guarantee for the autonomy and exercise of the potentialities of individuals and collectives. Studies such as this may contribute to the formation of professionals qualified for the planning and development of psychosocial practices in public policies that take place in complex social contexts.

Keywords. Education, Psychology, Social Work, Community Participation, Qualitative Research, Care

INTRODUÇÃO

A literatura indica que, na experiência brasileira, é significativo o número de estudantes que não conseguem aprender durante os três primeiros anos do ensino fundamental, situação que agrava a vida escolar destes estudantes, dada a importância destes primeiros anos neste processo¹. Muitos professores brasileiros se queixam de que não estão preparados para lidar com as causas dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos e muito menos com as consequências psicológicas do fato de que eles não possam aprender no momento em que o deveriam fazer, solicitando novos olhares para a compreensão e atuação no processo de educação, nem sempre realizados. Nesta falta, são prejudicados a motivação para o estudo, o vínculo com os professores e colegas de classe, a disciplina escolar, a frequência à escola e assim se deteriora a capacidade para lidar com a escola, os estudos e a aprendizagem².

Neste contexto, embora se aceite que uma pequena porcentagem de estudantes no ensino fundamental possa apresentar dificuldades de natureza biológica para a aprendizagem, pode-se dizer que estas não são as únicas causas que produzem a impossibilidade de aprender, já que é bem conhecido que mesmo os alunos com déficits

biológicos, tais como surdo-cegueira, cegueira, surdez e deficiência mental podem aprender quando são empregados métodos e procedimentos pedagógicos adequados de acordo com um determinado déficit. Se é assim, não se pode aceitar que crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem e que só têm, quando têm, déficits biológicos residuais ou menores, não podem aprender com métodos e procedimentos adaptados às suas necessidades³.

Entende-se como condições de aprendizagem o desenvolvimento da linguagem oral, vocabulário, estrutura gramatical, pronúncia, ritmo, de tal forma que a criança deve compreender a fala e ser capaz de relatar fatos. Além disso, deve acontecer o desenvolvimento da capacidade de modelar – desenhar vários objetos, desenvolvimento psicomotor, orientação espacial, esquema corporal. No caso de alunos da educação infantil, promovem este desenvolvimento o vínculo afetivo emocional, a atividade com objetos reais, utilizados como instrumentos, a representação do objeto utilizado na brincadeira, a produção de modelos – jogos de construção e a consciência de que a fala pode ser representada (graficamente). A passagem para a escrita, isto é, o sistema de códigos que substitui a palavra e representa os objetos da realidade, implica a inserção do sujeito no domínio simbólico. Em outras palavras, o que possibilita a construção de sistema simbólico é a construção de um processo de consciência sobre a representação do código escrito⁴.

Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento da criança se faz quando esta domina as funções simbólicas⁵. No contínuo, a instituição da conscientização, o jovem capaz de buscar autonomia e protagonismo, prontidão e disposição para a crítica. Neste processo, é que se realiza o trabalho de integração da realidade, isto é, de percepção do todo em detrimento dos fragmentos, o que tem para a formação do sujeito a mesma importância que o processo psicossocial de conscientização⁶. O trabalho de integração (perceber o todo em detrimento dos fragmentos) está para a formação do sujeito assim como a conscientização (processo psicossocial). Negar o que o outro oferece (em oposição aos seus próprios argumentos) é estratégia que nega, de fato, um modelo de pensamento, o pensamento dialético (tese-antítese-síntese). A exclusão do pensamento dialético do vocabulário e dos processos da psicologia produz e alimenta, o que aqui pode ser recuperado, alimenta a ação transformadora do próprio profissional.

Uma condição importante do processo que leva a criança ao domínio do simbólico é reconhecer que este processo se faz coletivamente, que o acesso ao simbólico, que na escola se realiza como entrada na linguagem e no campo da ciência exige uma inserção num universo compartilhado, assim necessariamente social e mediado pela linguagem. Embora a ausência de um desenvolvimento real não seja um limitante para que ele possa vir a ser cidadão, cria resistências para a construção de um sujeito instrumentalizado para interferir na sua realidade através

de uma leitura crítica, militante e apaixonada. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é condição também para tratar de questões no âmbito da psicologia social comunitária - cidadania, crítica, participação nas suas comunidades, apropriação dos instrumentos necessários para pensar e modificar suas realidades, contribuindo para a instituição de relações comunitárias⁷.

Desta forma, entender as representações de trabalhadores que atuam com crianças - seja na escola, seja na assistência social sobre o processo de aprendizagem, a educação e a relação com a escola, algo que tem acontecido apenas circunstancialmente na realidade brasileira⁸⁻¹⁰, deve ser compreendido como ação decisiva para a construção de estratégias que permitam a plena participação no processo educacional e de instituição de cidadania em escola efetivamente democráticas^{11,12}.

De fato, esta participação busca a garantia da inserção dos sujeitos-estudantes no lugar de protagonistas. A importância da educação desde a primeira infância ganha assim outros contornos, quando se entende que seu papel, além do acesso a um conteúdo civilizatório, é a oportunidade de promover o desenvolvimento da consciência da intolerância quanto à desigualdade e à injustiça. Esta educação não se realiza se não permite aos sujeitos se apropriarem de sua história e dos valores éticos humanos¹³.

As ações necessárias para esta inserção poderão se realizar no campo das políticas públicas não apenas de educação, mas de assistência social e saúde, e um dos conceitos que podem englobá-las é o de cuidado¹⁴. Mais do que o atendimento às condições básicas de saúde e qualidade de vida, o cuidado diz respeito ao trabalho que trama uma relação profissional emancipatória com o compromisso com a inclusão social e política, em atenção às dimensões pessoais e subjetivas e as preocupações com uma ética que garanta a plena expressão das possibilidades de vida em meio à diversidade e à presença do coletivo¹⁵.

O objetivo geral desta pesquisa foi estudar as representações de escola e educação em uma população com altos índices de estudantes com queixa escolar. Como objetivos específicos, investigar junto a educadores de Centros de Crianças e Adolescentes as concepções e crenças sobre sua ação profissional: o que é o processo ensino-aprendizagem (recursos, alunos, conhecimentos), o que pensam sobre a escola, a educação, os alunos (participação, resultados), as relações entre os diferentes atores institucionais e as relações ensino-aprendizagem e educação-desenvolvimento.

O estudo é parte da pesquisa *Formação de educadores para planejamento e desenvolvimento de práticas psicossociais nas políticas públicas em educação, saúde e assistência social*, construída através da parceria do GECOMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola,

Comunidade e Políticas Públicas – UNIP-CNPq), UNICSUL e a Cátedra Vygotsky da Universidad de La Habana (Cuba).

MÉTODO

Amostra

Foram entrevistadas 10 (dez) educadoras de dois Centros de Criança e Adolescente (CCA) localizados na Zona Norte da Cidade de São Paulo, cinco educadoras de cada CCA, todas com idade acima de 18 anos e ensino médio completo.

Todos os participantes (educadores e instituição) tiveram acesso a Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O Trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Paulista (CAE 51066315.0.0000.5512).

Procedimento

Os CCA são equipamentos da Proteção Social Básica da Política Nacional de Assistência Social¹⁶ que atendem crianças de 6 a 15 anos no contraturno escolar. Estes equipamentos têm como objeto servir como espaço de convivência, visando participação, cidadania, protagonismo e autonomia de crianças e adolescentes, a partir dos seus próprios interesses, proporcionando experiências lúdicas, culturais e esportivas¹⁷.

Para a produção primária de dados, utilizamos um roteiro para entrevista semiestruturada, considerado no âmbito da pesquisa qualitativa¹⁸. Para o processo de coleta de dados através das entrevistas, aconteceram previamente visitas para apresentação do projeto e reuniões com os educadores de cada uma das instituições. As entrevistas foram individuais e gravadas. Os resultados foram submetidos à Análise Temática de Conteúdo¹⁹.

RESULTADOS

Logo de início, um fator relevante apresentou-se no fato de que parte das educadoras entrevistadas eram residentes da comunidade ou terem (em alguns casos) estudado na escola local e frequentado também estes mesmos CCA. Em relação à condução do roteiro, a cada pergunta identificamos as palavras e frases que mais se repetiam e o significado atribuído a elas. Assim, quando o tema abordado foi o **papel do CCA** em relação aos alunos, à família e à sociedade, a maioria das educadoras apontou ser "tirar da rua" e "ajudar a família" no cuidado dos alunos. Nos aspectos positivos do CCA, "ajudar" referia-se a minimizar a situação de injustiça social ("lugar onde ficar", "espaço", "o que não tem em casa") e cuidado com o outro ("alimentação", "carinho"). Para as entrevistadas, os efeitos do trabalho realizado no CCA sobre a escolarização estão relacionados ao desenvolvimento da leitura através dos projetos desenvolvidos no equipamento. Sobre o **papel das educadoras**, insistem na função do cuidado e de uma

proximidade afetiva que os diferencia da professora: “Ele [educador] não faz só o papel de professor, de ensinar na sala. Ele acaba sendo amigo, família, né. A gente acaba tendo um apego” (S.).

A **representação atribuída à professora** neste contexto é de uma pessoa “chata” que impõe regras, enquanto que **o aluno** tem a imagem de “carente”. Em contrapartida, e apesar disto, na **representação da sala de aula**, segundo as educadoras, os alunos referem que é um local onde eles “gostam” de estar. A justificativa para isto, nas falas das educadoras, é que os alunos gostam de “brincar”, “socializar” e da “convivência”.

Quanto à **diferença entre a escola e o CCA** no que tange à sua função, as entrevistadas apontaram que a escola está associada a “ensinar”, “aprender”, “alfabetizar”. Enquanto o CCA “orienta”, é “recreativo”. Isto pode ser verificado através da fala da educadora L.:

“Bom, é como eu já disse né, a escola é para ensinar ele a ler e escrever, ensinar essas matérias que ele vai continuar estudando até ter uma profissão e dar esses conhecimentos de livros. O CCA não... ele é tipo um complemento da escola.”

A fala da educadora E. aponta também o “vínculo” como uma diferença entre escola e CCA:

“A professora não, chega dá ou tira um ponto. Vou dar um exemplo: Chega lá na lousa, pronto, não tem aquele vínculo com a criança. A gente já tem aquele vínculo. De tudo saber, o dia a dia da criança, como tá em casa e ensinar também. A professora não, chegou na lousa ali tá.”

As **condições básicas para aprender**, conforme a maioria das educadoras estão relacionadas com o aluno “querer” e ter “interesse”, atrelado ao “apoio da família”. Assim o sucesso ou fracasso escolar parecem independem da condição social. Neste sentido, para ensinar, **o professor** precisa ter “paciência”, “vontade”, “gostar”, o que assume novamente o papel no sentido de ajudar.

Em relação ao **contexto**, as educadoras relatam a construção de mitos e heróis dentro do ambiente educacional, e também fora, relacionado com a violência instaurada nas ruas da comunidade. Mas referem que nesta experiência existe a possibilidade de superação, exposta na figura do próprio educador, que também passou (eventualmente) pela mesma experiência. Esta possibilidade dialoga com os **processos** de educação e **o que as crianças aprendem fora do CCA**, já que as educadoras afirmam que muitas vezes a educação acontece através do “reflexo”, isto é, os alunos/crianças vendo os outros fazerem, também fazem “coisa errada”. O aluno, assim, reproduz o que vê e, considerando o ambiente violento em que está inserido, acaba por reproduzir o que acontece no seu cotidiano. Mas contemporizam neste entendimento, já que maioria das educadoras também concorda que pode não acontecer ou “nem sempre”, conforme a fala da educadora J.: “Nem sempre. A realidade fora é outra.”

Quanto ao **fracasso escolar**, ele é percebido pelas educadoras que verificam como as crianças que frequentam o CCA “não sabem ler e escrever ou mesmo juntar as letras”. São várias as explicações que elas sustentam para tal fracasso: “falta de interesse”, “falta de apoio da família”, “falta de atenção”.

A **escola** foi representada como a instituição social responsável pela educação formal, ou seja, alfabetização do aluno. O CCA foi representado como a instituição responsável pela socialização e potencializa as habilidades artísticas e esportivas dos educandos, através de “atividades” que complementam os cuidados.

DISCUSSÃO

Através das entrevistas, as educadoras representam a educação como dever da família e do “governo” (Estado), entendendo haver uma deficiência na qualidade do ensino oferecido no âmbito escolar. A família recebe grande influência do modo de produção em que está inserida, quando as relações básicas do contexto social influenciam a estrutura familiar, o que se reflete no desenvolvimento do aluno²⁰. Neste sentido, mesmo que as educadoras da comunidade assumam uma posição crítica, reconhecendo que as professoras e as próprias educadoras também estejam envolvidas no processo que leva ao fracasso escolar, ainda assim apontam a família como a primeira referência para o desenvolvimento da criança e imputam

sobre ela a responsabilidade pela educação das crianças e adolescentes. A organização familiar e a condição social são representadas como elementos que constituem a escola e a educação na subjetividade das crianças, o que por vezes conduz à “dificuldade de aprendizagem” mediante as diferentes formas de “falta” (afetiva, econômica, social) para um desenvolvimento social e intelectual satisfatório.

Para as educadoras, a escola é uma instituição onde professores não estão preparados para lidar com as causas da dificuldade de aprendizagem. Para elas, o papel do professor incluiria condições que vão além de conhecimento técnico, como apenas “ser profissional”: o professor deve ter vontade, paciência, gostar de ensinar. Elas contemplaram que tais habilidades fortaleceriam o desenvolvimento da criança e despertariam seu interesse em sala para o aprendizado, quando o professor passa a ser o “espelho” para a criança, um dos métodos através dos quais as crianças, segundo elas, aprenderiam. Ainda quanto às condições de aprendizagem, quando falam das crianças, enquanto a literatura⁵ aponta como aspectos do desenvolvimento, a linguagem oral, o vocabulário, a estrutura gramatical, a pronúncia, o ritmo, que levam a criança a compreender a fala e relatar fatos, as educadoras apresentaram e ressaltaram um outro elemento neste processo, o “querer” como importante fator, atrelado ao apoio e interesse do outro – familiar e do professor. A presença do outro é, nesta perspectiva, decisiva para a

construção do sujeito para a educação e também para a vida para além da violência do cotidiano⁷.

Esta presença decisiva do outro estará associada ao que as educadoras salientaram como sua função e do CCA: tirar as crianças das ruas para ajudar os pais e auxiliá-las no contraturno, disponibilizando um local adequado para alimentação e a socialização. Neste contexto as educadoras apontam sua atuação profissional ligada ao que elas chamam de “ajuda”, abrangendo aspectos familiares e sociais, ou seja, a representação atribuída ao educador é de “pai, parente, tia, chata, professor”, aquele que substitui por vezes a imagem dos pais incluindo o auxílio pedagógico escolar, já que mesmo não sendo função do educador do CCA, a maioria informou que auxilia em tarefas escolares quando possível. Assim, ao cunharem a imagem deste educador, reconhecem a força das práticas educativas através do diálogo^{6,20}, apontando que através da comunicação se poderia conduzir à mudança das relações sociais através de um novo modelo de vivência social.

Na perspectiva das educadoras, a escola está vinculada ao processo de alfabetização tradicional, onde um ensina e outro aprende, enquanto ao CCA compete a “ajuda” emocional aos educandos e à família, atuando no campo de socialização e convivência. Este complemento de afeto, espaço e apoio reflete na existência de “vínculo” e poderia ser replicada na relação entre alunos e professores em relação ao esforço, vontade, respeito e paciência necessários para o processo de aprendizagem, o que

parece não acontecer. Esta insistência na diferença entre escola e CCA vai se realizar em relação às estratégias utilizadas pelo CCA para suportar a “ajuda” necessária para as crianças. Neste sentido, houve concordância entre os resultados e a literatura quanto à relevância da linguagem num campo compartilhado e social^{4,5}. A deficiência no desenvolvimento da linguagem/escrita pode não ser um limitante para a formação de um cidadão, mas cria resistência na construção de um sujeito capaz de interferir em sua realidade através de uma leitura crítica. Assim, no caso do CCA os educadores fazem uso de atividades, projetos, releitura e complementam o processo de linguagem desenvolvido na escola. No decorrer deste processo, cabe a crianças e adolescentes desenvolver suas capacidades e habilidades nos espaços oferecidos dentro do CCA em parceria com os educadores, para enfrentarem a realidade na qual estão inseridos. Identificando crianças e adolescentes como “carentes”, as educadoras entendem que o CCA pode oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades tradicionalmente associadas a escola (escrita e leitura) mas também de expressões artísticas e esportivas. De fato, o desenvolvimento cultural não segue uma curva linear e não é, portanto, continuação e consequência direta do desenvolvimento natural, ele se abre gradativamente para o ser humano. À medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, ele apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve suas funções psíquicas,

como a aquisição de linguagem, a memória, a criatividade e a imaginação, o desenvolvimento das emoções e a formação de comportamentos sociais, internalizando as formas culturais de comportamento⁵. Estas são condições para a conquista de autonomia, utilizando mecanismos de fortalecimento dos vínculos com a família e comunidade. Atividades que se realizam em espaços de sociabilidade podem auxiliar na construção de relações e interações sociais fortes e eficientes, que buscam a mudança de condições de vulnerabilidade mantidas ideologicamente que não produzem um sujeito ativo e criativo, mas ao contrário um sujeito submisso²¹.

A construção destas condições que se estabelecem como “ajuda” e que tem o encontro, a socialização e o desenvolvimento de potencialidades como alvo, podem ser compreendidas como ações de cuidado¹⁵. Embora esta compreensão escape aos modelos de cuidado que tem sido tratados no campo mais específico da saúde, tem uma mesma raiz, quando se considera o reconhecimento do humano e de seus direitos de realização¹⁴. O cuidado entendido como uma relação política de direitos pressupõe sua inserção na relação profissional emancipatória, na combinação complexa da responsabilidade ética com a inclusão social e política, na consideração das dimensões pessoais e subjetivas e na valorização do humano e da humanidade. Para que esta ação de cuidado ocorra, é preciso que se articule um atendimento que considere mais do que uma obrigação legal, no caso do professor, mas que

leve em conta o respeito e o afeto em relação ao outro, o vínculo do qual tratam as educadoras. Exige assim a “obrigação” de respeitar as condições e a diversidade das pessoas, os alunos neste caso, para autonomia o exercício das suas potencialidades e da coletividade à qual pertencem. Segundo este entendimento, o cuidado não descarta a ação do Estado, via política pública de saúde, assistência social ou educação, mas se apresenta como uma contribuição para a superação do sofrimento que acompanha a exclusão social²². Exige para isto, a formação pelos profissionais de um projeto que extrapole a formação técnica e as demandas burocráticas¹⁵, reconhecendo estas condições como necessária para a realização da função da escola na formação de sujeitos preparados para a inserção e interferência nas suas realidades em direção a uma sociedade mais justa^{23,24}.

CONCLUSÃO

A representação das trabalhadoras do CCA da educação como associada ao cuidado (ou “ajuda” no dizer das entrevistadas) aponta para a importância de ações para a formação que exigem uma série de atributos que não são apenas técnicos e informativos. A instalação de um vínculo entre educador/professor e aluno é uma das garantias para sua entrada e manutenção no processo educacional e exige uma série de requisitos não necessariamente disponíveis para estes profissionais. O caminho projetado pelo cuidado

é, assim, garantia para a construção da autonomia e para o exercício das potencialidades de indivíduos e coletivos. Estudos como este podem contribuir para a construção junto à escola, aos Centros de Criança e Adolescente e à vizinhança de um trabalho integral, colaborativo e participativo para a formação de professores/educadores habilitados para o planejamento e o desenvolvimento de práticas psicossociais nas políticas públicas de educação, saúde e assistência social em contextos sociais complexos.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, os autores desejam agradecer o apoio recebido da Vice-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Paulista (Programa Individual de Pesquisa para Docentes) e do CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – MCT).

REFERÊNCIAS

- 1.Guarnieri MR, Vieira LC. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho dos alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. Rev Ibero-Am Est Edu 2009;2:274-84. <https://doi.org/10.21723/riaee.v4i2.2779>
- 2.Andrada EGC. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica 2005;2:196-99. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- 3.Garcia MT, Beatón GA. Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004, 129p.
- 4.Alexandroff MC. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Constr Psicopedag 2010;17:20-41.
- 5.Vygotsky LS. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Editora, 2007.

- 6.Freire P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 256p.
- 7.Guareschi P. Relações comunitárias – relações de dominação. *In:* Campos RHF (org.). Psicologia Comunitária. Petrópolis: Vozes, 1996, p.90-110.
- 8.Gonçalves AV. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. Cad. CEDES [online]. 2013;89:125-40. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100008>
- 9.Alves-Mazzotti AJ. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: Aval Pol Públ Educ 2007;57:579-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>
- 10.Azevedo AA. "Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...": representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. Educ Rev 2011;40:207-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000200014>
- 11.Saviani D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008, 112p.
- 12.Gravatá A, Piza C, Mayumi C, Shimahara E. Volta ao mundo em 13 escolas. São Paulo: Fundação Telefônica: AG, 2013, 288p.
- 13.Beatón GA. La educación como medio de resistencia y lucha de los pueblos por la justicia social. Cad Pes Edu 2017;46:107-26. <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19393>
- 14.Zoboli ELCP. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. Rev Esc Enferm USP 2004;1:21-7. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342004000100003>
- 15.Faleiros VP. Desafios de cuidar em Serviço Social: uma perspectiva crítica. Rev Katál 2013;16:83-91. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802013000300006>
- 16.Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS, 2005.
- 17.Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2014.
- 18.Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 406p.
- 19.Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70 – Brasil, 2011, 280p.
- 20.Guareschi P. Sociologia Crítica: alternativas de mudança. 63ª ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2011, 156p.
- 21.Patto MHS. A produção do fracasso escolar. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015, 454p.
- 22.Sawaia BB. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In:* As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis: Vozes, 1999, p.97-118.

23. Beatón GA. La educación que produce y arrastra la formación y el desarrollo moral de la personalidad. *Interf Edu* 2016;6:9-28.
24. Braunstein HR. Das instituições de pseudo cuidado, para uma educação e escola ética na perspectiva do cuidado, democrática e desenvolvvente. *Interf Educ* 2015;18:165-77.