

UNIVERSIDADE FEEVALE

JOZILDA BERENICE FOGAÇA LIMA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER DE EDUCADORES SOCIAIS**

Novo Hamburgo
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOZILDA BERENICE FOGAÇA LIMA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER DE EDUCADORES SOCIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade pela Universidade Feevale.

Orientadora: Prof. Dra. Dinora Tereza Zucchetti

Novo Hamburgo
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Lima, Jozilda Berenice Fogaça

Práticas educativas no âmbito da educação não escolar: reflexões sobre o fazer e o saber de educadores sociais / Jozilda Berenice Fogaça Lima. – 2010.

90 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2010.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof. Dra. Dinora Tereza Zucchetti”.

1. Prática pedagógica. 2. Educação extra-escolar 3. Educadores
4 . Serviço social. I. Título.

CDU 374

Bibliotecário responsável: Cássio Felipe Immig – CRB 10/1852

JOZILDA BERENICE FOGAÇA LIMA

Dissertação de Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, com título de: Práticas educativas no âmbito da educação não escolar: reflexões sobre o fazer e o saber de educadores sociais, apresentado ao corpo docente da Universidade Feevale, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

Aprovado por:

Prof. Dra. Dinora Tereza Zucchetti
(Orientadora)

Prof. Dr. Balduino Andreola
(Banca Examinadora)

Prof. Dra. Eliana Perez Gonçalves de Moura
(Banca Examinadora)

Novo Hamburgo, 25 de fevereiro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico esta construção a minha mãe, que nos deixou tão cedo, mas que se faz tão presente pelos ensinamentos de garra, coragem e determinação. Mulher que não mediu esforços para que cada um de nós, seus quatro filhos, estudassem e construíssem um futuro diferente do dela.

AGRADECIMENTOS

Tempo de agradecer...

Uma caminhada de dois anos de tanta dedicação não se vive sozinho. Agradecer é uma possibilidade de dizer o quanto me senti acarinhada pelas pessoas que me cercaram neste período.

Nesta caminhada, despejei o Artur de seu quarto. Obrigada, meu filho, por ter sido tão solícito quando precisei de um espaço para poder estudar, refletir e produzir esta dissertação. Obrigada pela água, pelos beijos que me alimentavam de ternura enquanto eu trabalhava.

Para que o Artur não ficasse ao relento, o Bruno o acolheu em seu quarto com a paciência dos sábios. Obrigada, Bruno, pela tranquilidade que me transmitiu, pela solicitude com que atendeste meus pedidos, pelos abraços durante o percurso, cada um deles me abasteceu de energia, fazendo com que eu ficasse mais forte a cada desânimo.

Obrigada, Evandro, pela paciência, pelo encorajamento, por apostar na minha capacidade. Obrigada por teu amor incondicional.

Minha irmã Josiane, que de longe acompanhou e consolou cada uma de minhas muitas angústias, que cuidou dos meus filhos para que eu tivesse tempo de escrever. Tua presença distante me fez/faz mais forte.

Meu pai, que olhou por mim na minha infância e me deu exemplos para ser crítica e ousada. Obrigada.

Simone, minha amiga, quantas vezes precisei de tua presença e nunca fiquei em falta. A tua simples presença me acalma e orienta.

Marília, co-orientadora de todos os assuntos, obrigada pela acolhida nos momentos de muita insegurança.

Dinora, minha orientadora, obriga pelos desafios colocados.

Aos educadores sociais que se dispuseram a contar seu fazer e dialogar comigo sobre suas angústias e dúvidas.

E, por fim, agradeço a mim mesma por não me intimidar diante das dificuldades, por não desanimar nunca.

Subúrbio (Chico Buarque)

Lá não tem brisa
Não tem verde-azuis
Não tem frescura nem atrevimento
Lá não figura no mapa
No avesso da montanha, é labirinto
É contra-senha, é cara a tapa
Fala, Penha
Fala, Irajá
Fala, Olaria
Fala, Acari, Vigário Geral
Fala, Piedade
Casas sem cor
Ruas de pó, cidade
Que não se pinta
Que é sem vaidade
Vai, faz ouvir os acordes do choro-canção
Traz as cabrochas e a roda de samba
Dança funk, o rock, forró, pagode, reggae
Teu hip-hop
Fala na língua do rap
Desbanca a outra
A tal que abusa
De ser tão maravilhosa
Lá não tem moças douradas
Expostas, adam nuas
Pelos quebradas teus exus
Não tem turistas
Não sai foto nas revistas
Lá tem Jesus
E está de costas
Fala, Maré
Fala, Madureira
Fala, Pavuna
Fala, Inhaúma
Cordovil, Pilares
Espalha tua voz
Nos arredores
Carrega tua cruz
E os teus tambores
Vai, faz ouvir os acordes do choro-canção
Traz as cabrochas e a roda de samba
Dança funk, o rock, forró, pagode
Teu hip-hop
Fala na língua do rap
Fala no pé
Dá uma idéia
Naquela que te sombreia
Lá não tem claro-escuro
A luz é dura
A chapa é quente
Que futuro tem
Aquela gente toda
Perdi em ti
Eu ando em roda
É pau, é pedra
É fim da linha
É lenha, é fogo, é foda
Fala, Penha
Fala, Irajá
Fala, Encantado, Bangu
Fala, Realengo...
Fala, Maré
Fala, Madureira
Fala, Meriti, Nova Iguaçu
Fala, Paciência...

RESUMO

Na compreensão de que as práticas de educação transcendem o espaço escolar, que os cidadãos estão em processo constante de reflexão e aprendizagem, se anuncia no espaço formal de educação escolar um vazio de ações socioeducativas. Este vazio vem sendo invadido por instituições e seus projetos sociais que dialogam com a sociedade de uma forma mais dinâmica, mais dialética, mais próxima, permitindo que uma reflexão mais consistente sobre o trabalho social seja um dos passos necessários para que se reflita sobre a educação no campo social. O crescimento dessa oferta é observado nas periferias através da emergência dos projetos socioeducativos que fomentam o desenvolvimento integral de crianças e jovens, seja através das artes, da dança, dos esportes e da assistência social. O Socioeducativo oferece, potencializa, dialoga com uma parte da cidadania vinculada a direitos sociais no seu âmbito maior, ou seja, direito à cultura, a esporte e lazer e à assistência social. É nesse entremeio do fazer diário que se constitui a base desta pesquisa, perguntando quais conhecimentos regem as práticas educativas dos educadores que atuam no campo da educação não escolar. O texto aborda o lugar próprio da educação não escolar como espaço legítimo de aprendizagem como campo teórico específico do fazer em projetos socioeducativos, evidenciando o Educador Social como protagonista que precisa ser narrado de um lugar que o defina. Lugar este de reconstrução contínua do conhecer sempre e a partir da ação-reflexão-ação do fazer diário.

Palavras-chaves: Educação não escolar. Educador Social. Prática Pedagógica.

RESUMEN

Constatando que las prácticas de educación trascienden el espacio escolar y que los ciudadanos están en proceso constante de reflexión y aprendizaje, se hace evidente que dentro del espacio formal de la educación escolar hay un vacío de acciones socioeducativas. Este vacío viene siendo invadido por instituciones con proyectos sociales que dialogan con la sociedad de forma más dinámica, más dialéctica, más próxima. Esto permite que se pueda reflexionar de forma más consistente sobre el trabajo social, dando lugar a que se reflexione, por ende, sobre la educación en el campo social. El crecimiento de esta oferta puede observarse en las periferias de las ciudades con el fuerte surgimiento de proyectos socioeducativos que fomentan el desarrollo integral de niños y jóvenes, sea a través de las artes, de la danza, de los deportes y de la asistencia social. Lo Socioeducativo ofrece, potencializa, dialoga con una parte de la ciudadanía vinculada a derechos sociales en su ámbito mayor, o sea, derechos a cultura, a deporte y esparcimiento y a asistencia social. Es dentro de ese trabajo cotidiano que se constituye la base de esta investigación, queriendo saber el tipo de conocimientos que reaccionan a las prácticas educativas de los educadores que actúan en el campo de la educación no escolar. El texto aborda el lugar propio de la educación no escolar como espacio legítimo de aprendizaje y como campo teórico específico del trabajo en proyectos socioeducativos, evidenciando el Educador Social como protagonista que precisa ser narrado desde un lugar que lo defina. Lugar, este, de reconstrucción continua del conocer siempre, y a partir de la acción-reflexión-acción del trabajo cotidiano.

Palabras-chave: Educación no escolar. Educación Social. Práctica Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: GRUPO FOCAL	66
FIGURA 2: GRUPO FOCAL	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ESTRUTURA GERAL DAS ENTREVISTAS	42
QUADRO 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MATRIZES TEÓRICAS: LENTES PARA OLHAR O EMPÍRICO.....	16
1.1 OS FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO: CONVERSANDO COM PAULO FREIRE E HUMBERTO MATURANA.....	17
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: OLHAR HEGEMÔNICO DO CONHECER	20
1.3 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A EMERGÊNCIA DE NOVOS E LEGÍTIMOS LUGARES DE CONHECER	23
1.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO CAMPO TEÓRICO DO SOCIOEDUCATIVO	27
1.5 EDUCADOR SOCIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	30
2 AS TRILHAS DA PESQUISA	33
2.1 PESQUISA QUALITATIVA: UMA ESCOLHA EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA	33
2.2 ENTRE BANHADOS E AREIAS MOVEDIÇAS: O INUSITADO DA PESQUISA	35
2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: OLHARES, ESCUTAS E DIÁLOGOS COM O EMPÍRICO.....	37
2.3.1 <i>A observação participante: estar no e para o grupo</i>	38
2.3.2 <i>O diário de campo: incubador de pré-análises</i>	39
2.3.3 <i>A entrevista semiestruturada: o significado da ação pelos próprios atores</i>	40
2.3.4 <i>A análise documental</i>	42
2.3.5 <i>O grupo focal: reencontrando-se com os dados</i>	42
2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: DO INUSITADO AO SIMBOLICAMENTE EXPLICITADO	44
3 RESULTADOS DA PESQUISA: REENCONTRANDO PERGUNTAS, RETOMANDO DÚVIDAS, MOBILIZANDO INQUIETUDES	48
3.1 OS EDUCADORES: DA FORMAÇÃO AO SABER DA EXPERIÊNCIA	49
3.2 O SOCIOEDUCATIVO CONTADO POR SEUS PROTAGONISTAS: AFINAL, O QUE É ISSO?.....	55
3.3 O FAZER DO EDUCADOR SOCIAL NA PERSPECTIVA DE QUEM FAZ A PRÓPRIA AÇÃO: “QUERO SABER, AFINAL DE CONTAS, O QUE É ISSO QUE EU FAÇO.”	60
3.4 À SOMBRA DE UMA (OUTRA) MANGUEIRA.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

Saltar no vazio, ir à busca do desconhecido! Assim se apresenta a Pesquisa, como uma inquietação em relação a algo. Por que, então, render-se a verdades estabelecidas?

Quando questionamos, estamos rompendo com um fluxo que segue sem que, por vezes, o percebamos.

Siga o fluxo! E nós seguimos tomados pelas certezas dos outros.

No oposto disso, a Pesquisa nos possibilita a construção de novas significações às teorias estudadas e a nossa prática. Pesquisar nos “obriga” a estar em constante reflexão sobre o que lemos e fazemos. Desestabiliza nossas verdades absolutas, gerando certo desconforto, certo desencontro com nossos fazeres.

Neste lugar de pesquisadora, ignorei o fluxo, desviei o caminho. Resolvi fazer novas escolhas baseadas em paixões, curiosidades, dúvidas e expectativas. Falo de escolhas, de posicionamentos, de estar a favor ou contra. Ser! Ser no sentido de acreditar.

A inquietação era real, transformá-la em problema de pesquisa apresentava-se como um desafio. Fazer e desfazer, movimento constante de um pesquisador, construir, desconstruir. O que é um problema de pesquisa senão o avesso de ideias solidificadas pela verdade referente?

Problema delimitado! É hora de pensar na teoria, e as tais desconstruções seguiam me assombrando e seduzindo, atormentando e envolvendo. O estudo do referencial adotado, exigindo um novo olhar. O sofrimento de ver os preconceitos caindo por terra, a dor e a delícia de se perceber ignorante diante do óbvio, e as perguntas: mas como eu não vi isso antes? Isso estava aqui todo o tempo ou alguém colocou agora?

A investigação me leva a aproximações e estranhamentos, conduzindo-me a lugares singulares. São esses lugares que provocam rupturas e deslocamentos de toda ordem, seja política, ideológica, afetiva, colocando sob suspeita todas as nossas crenças, nossas verdades, nossas concepções.

Não estou aqui denunciando erros, negando teorias, rejeitando ideologias, ao contrário, ao assumir o campo dos estudos críticos e nele encontrar-me com Paulo Freire com os olhos do presente, retomo conceitos de um pensador

comprometido com a vida na busca por uma transformação da sociedade. Em Freire, redescubro o processo histórico em que e, por que, se constitui a consciência humana. Em Freire, recapitulo-me, reencontro-me: eu professora, eu educadora, eu pesquisadora, eu gente.

A teoria crítica se inscreve nesta pesquisa por compreender os sujeitos como ativos no corpo social. Sujeitos que podem questionar os modelos nos quais estão inseridos, negar o autoritarismo e defender uma ideologia do direito, em uma proposta política de reorganizar a sociedade, rompendo com o modelo cartesiano de ver o mundo, tendo na dialética a possibilidade de compreender a sociedade e, em compreendendo-a, atuar sobre o modelo autoritário e reprodutor que a sustenta.

A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1989, p. 163)

Rer Paulo Freire e nele buscar fundamentos às análises dos dados desta pesquisa intitulada *Práticas educativas no âmbito da educação não escolar: reflexões sobre o fazer e o saber de educadores sociais*, permitiu ver com clareza as relações entre as injustiças sociais denunciadas outrora pelo autor e atualizadas na lógica capitalista de hoje.

Essa relação me conduz à compreensão de que uma atitude política está em militar uma ideia, mas atitude política também é perceber as diferenças que nos constituem como seres humanos, é zelo, é amorosidade. É se perguntar a favor de quem sou educador e estando a favor no ato de educar, situar-se contra aquilo que não quer na sua atitude docente. É compreender que “[...] a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes.” (FREIRE, 1986, p. 60).

Pesquisar, portanto, para além de fazer escolhas teórico-metodológicas que possam garantir a objetividade da pesquisa, também se constitui em um espaço de resignificação do pesquisador, pois é lugar de deixar de ser, para ser novamente.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação realiza-se a partir do enfoque da investigação qualitativa. Traz consigo o desejo de analisar as práticas de

educadores em espaços não escolares, identificando os conceitos que as fundamentam.

A pesquisa tem por base empírica uma Organização Não Governamental – ONG, situada no Bairro São José, no município de Novo Hamburgo, onde atuam 13 educadores sociais. São considerados educadores os trabalhadores que atuam em atividades pedagógicas, artísticas e culturais através de oficinas realizadas diretamente com crianças e adolescentes. Além desses, outros protagonistas, entre eles a cozinheira, os funcionários do setor de limpeza e do setor administrativo, realizam ações com as crianças e os adolescentes.

A ONG, fundada em 1998, é um programa de uma fundação do terceiro setor e desenvolve atividades socioeducativas, em um bairro de periferia, cujo propósito é atender a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Em um documento referência da instituição, é possível identificar sua finalidade:

Oferecer atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades, valores, saberes e experiências que contribuam para a construção de um projeto de vida. Com princípio integrador, tais atividades se pautam em fundamentos de solidariedade e sustentabilidade, valores transversais, que cruzam os diversos saberes e práticas sociais que fazem construir, em termos mais amplos, uma sociedade mais justa e solidária. Toda programação é voltada para a satisfação das necessidades e do nível de desenvolvimento das crianças e adolescentes com acompanhamento pedagógico. (Documento de referência da ONG, 2008, s.p.)

Entre os objetivos institucionais, constam a ludicidade como eixo das atividades propostas pelos educadores, bem como o desenvolvimento do senso crítico e o incentivo a expressões plásticas, científicas, musicais e psicomotoras.

O trabalho da ONG está organizado por oficinas: Dança de Rua, Ballet, Teatro, Artes, Informática, Percussão e ConversAção. Elas ocorrem semanalmente, com duração de 1h30min, sendo que 270 crianças e adolescentes optam pela atividade de que desejam participar. A oficina de ConversAção é comum a todos, uma vez que procura desenvolver projetos pontuais sobre temas da atualidade, manifestados pelo interesse dos grupos. Nesta tessitura, a Dissertação de Mestrado é composta por três capítulos. O primeiro apresenta a revisão teórica, sob o título Matrizes teóricas: lentes para olhar o empírico, com o objetivo de aprofundar as referências conceituais do campo do conhecimento, da educação escolar e da educação não escolar, bem como o lugar do educador social nesse contexto.

O segundo capítulo, denominado As trilhas da Pesquisa, é o espaço no qual se definem as opções metodológicas realizadas. A pesquisa qualitativa apresentada neste capítulo anuncia os instrumentos utilizados, na coleta de dados, e narra a trajetória da pesquisadora em relação à realização da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados e está distribuído em quatro eixos: contextualização do espaço investigado e do conhecimento ali produzido; a compreensão do projeto socioeducativo a partir de seus educadores; o conceito que os participantes têm sobre ser Educador Social e, por fim, as análises das categorias que emergiram da investigação: conhecer a realidade, autonomia, criticidade, interdisciplinaridade, diálogo e amorosidade. Finalizando seguem algumas verdades provisórias a que chamamos de considerações finais.

1 MATRIZES TEÓRICAS: LENTES PARA OLHAR O EMPÍRICO

Uma teoria faz mais do que gerar entendimento ou pintar um quadro vivo. Ela permite aos usuários explicar e prever fatos, fornecendo assim, diretrizes para a ação. (STRAUSS, 2008, p. 37)

Ao inscrever minha pesquisa, inscrevo também uma opção teórica. Na busca por respostas para muitas dúvidas, é preciso situar o leitor quanto a que perspectiva esta pesquisadora se anuncia. Falo de lugares, de fazeres, falo de autores, de autorias, de razões e sentimentos. Falo de Projetos Socioeducativos.

A emergência desses espaços, que, muitas vezes, se fundamentam em dinâmicas assistencialistas, parece se constituir atualmente em propostas de mudança na lógica de uma educação mais integral. Assim, esta investigação entrelaça a experiência de educadores sociais e suas práticas pedagógicas na educação não escolar, com as seguintes questões norteadoras: Os projetos socioeducativos que caracterizam a educação não escolar desenvolvem uma ação educativa/autônoma ou as crianças e adolescentes são simplesmente assistidos? As ações desenvolvidas pelos educadores na educação não escolar são ações sem reflexão, resultando na ação pela ação? Mesmo atuando em espaço de educação não escolar o educador de projetos socioeducativo tem sua ação aproximada da educação bancária proposta pelo modelo escolar tradicional? A prática que está presente nesta educação não escolar é, por sua matriz escolar, reprodutora das estruturas de poder do modelo social?

Tais questões, entre outras, estiveram presentes durante todo o decorrer desta pesquisa e nos levaram a compreender a Pedagogia/educação no campo social como fonte de experiências de mudanças, de transformação de mentalidades das relações sociais, permitindo aos sujeitos atuar de outra forma, rompendo com uma lógica pretenciosamente determinista, tomando nas mãos as rédeas de seu fazer pedagógico.

Tal concepção, frente ao sujeito e sua *práxis*, requer, por parte dos educadores sociais, uma profunda análise do papel que desempenham nesse contexto, pois além de preocuparem-se com o conhecimento a ser construído nesses espaços, buscam inteirar-se da realidade onde estão inseridos. Em geral, parecem percebê-la com acentuado senso crítico, para, então, habilitarem-se A

construção de estratégias capazes de produzir saberes docentes mais consistentes e adequados. Nessa perspectiva, busquei compreender o fazer nos espaços socioeducativos como espaço privilegiado onde acontece a vida, com suas incertezas e mudanças. Como, o lugar onde os diferentes convivem e caminham juntos em um presente incerto.

Nesse contexto, este capítulo aborda os fundamentos teóricos que conceituam o conhecimento, uma vez que esta pesquisa se propôs a compreender o saber e o fazer de educadores sociais, tomando como referência especialmente os estudos de Paulo Freire e Humberto Maturana. Na sequência, retomo os pressupostos da educação escolar por entender que esta parece servir de base epistemológica para o trabalho do Educador Social. Em seguida, traço o lugar próprio da educação não escolar como espaço legítimo de aprendizagem, passando por uma conceitualização da Pedagogia Social como campo teórico específico do fazer em projetos socioeducativos. Por fim, encerro a sessão, evidenciando o Educador Social como o protagonista que precisa ser narrado de um lugar que o defina.

1.1 OS FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO: CONVERSANDO COM PAULO FREIRE E HUMBERTO MATURANA

Para compreender as ações de educadores sociais em uma prática em processo de construção de identidade profissional, tarefa que compõe a inquietude desta pesquisa, faz-se necessário compreender quais conhecimentos dão suporte para suas intervenções, sejam elas nas oficinas, no diálogo com as famílias, nos eventos organizados pela instituição, enfim, em tudo que compõe o cotidiano desses educadores.

Esta investigação tece uma teia em que o conhecer da pesquisa e do pesquisador e o conhecer dos pesquisados ficam tão implicados que, por vezes, dificulta saber quem está sistematizando e construindo qual conhecimento, se o pesquisador e seu objeto de pesquisa ou se os pesquisados acabam por (re)definir o rumo desta.

Humberto Maturana (2001), biólogo chileno, diz que o conhecimento não tem ponto de partida nem de chegada. Assim, nesse movimento circular, nessa incógnita misteriosa de começo e fim, sabemos que não construímos o mundo, mas nos construímos nele, que não construímos um conhecimento, mas construímos os conhecimentos.

Conhecer, segundo Maturana (2007), consiste em autoconhecer-se, construir uma autoimagem vai nos conduzir ao conhecimento e, por sua vez, à consciência e à construção mental, conduzirá a construção de uma imagem acerca do que se deseja conhecer.

Vemos nossas experiências por meio de nossa subjetividade, por nossas relações com o meio, as quais atravessam nossa estrutura orgânica. Cada sujeito vê o mundo de acordo com suas sinapses. O gosto da maçã, o cheiro do jasmim, a cor vermelha, cada uma dessas experiências orgânicas está dada na intensidade em que cada indivíduo vive, portanto cada mundo é um tanto concreto e um tanto relativo.

Aqui não se quer absolutizar o conhecimento como uma construção em que o sujeito tem um mundo em particular, sem conexão com os demais. Entende-se o reconstruir contínuo do conhecer sempre e a partir da ação-reflexão-ação do fazer diário (FREIRE, 1987). “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, é um aforismo usado por Maturana (1987, p. 32) para definir o movimento do que ele chama ação e experiência. Esse movimento faz nascer um mundo, em uma reflexão conceituada pelo próprio autor como sendo “[...] a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.” (MATURANA, 2001, p. 30).

Reflexão que não é neutra, mas colocada em um momento e em uma singularidade política, posicionada, ou seja, momento em que se demonstra estar contra ou a favor de algo ou alguma coisa.

Retomo aqui a idéia anteriormente anunciada de que cada um tem uma percepção de mundo, o que nos conduz a uma reflexão de que só conhecemos o conhecer do outro se estamos implicados com o outro, se o outro passa por mim. Tal qual diz Freire, a realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha (FREIRE, 1984, p. 51)

Nessa perspectiva, Maturana (2007, p. 267) afirma que o conhecimento do conhecimento:

Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas de verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo, que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos.

Maturana, bem como Freire, aborda a espécie humana como distinta das demais espécies, por ser portadora de ações complexas, ações que sustentam a intelectualidade do ser homem, em sua sapiência. Ambos consideram que, diante da finitude animal, o homem está “em aberto.” Isso é o que Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, chama de “inacabamento” ou a “inconclusão do homem”, daí a necessidade de ele estar em lugar de aprendiz e de ensinante, em uma constante circularidade da ação de conhecer. O conhecimento, neste caso, é resultado dos processos de aprendizagem, em uma relação de transformação do entorno.

Então, na perspectiva da biologia da cognição¹, está negado o representacionismo, ou seja, não é possível extrair simplesmente as informações do mundo, pois isso reforça a crença de que o mundo é um objeto, fragmentando o modelo mental, separando sujeito e objeto. “Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos e, portanto compartilhamos com ele o processo vital” (MATURANA, 2007, p. 10).

Nessa integração do homem com a natureza, podemos afirmar que o ato de conhecer é compartilhado e só se efetivará como conhecimento de fato, se for construído coletivamente a partir de interações. Portanto, nega a passividade com que o representacionismo designa o conhecer, em que este se apresenta como algo que está pronto para ser incorporado, introduzido, utilizado. Nessa lógica, o mundo fica entendido como objeto a ser explorado pelo homem, coisificando o mundo, reforçando o conceito de que o que não é útil e utilizável deve ser descartado e que o homem pode servir-se do que está no mundo a sua disposição, da forma que lhe interessa.

¹A biologia da cognição busca entender como os seres vivos conhecem o mundo, é, portanto, uma ramificação da biologia.

1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: OLHAR HEGEMÔNICO DO CONHECER

Calcada no modelo representacionista do conhecimento e fixada em um contexto em que as mudanças e os avanços ocorrem com a velocidade que nos oferece a tecnologia moderna, está inserida a escola, espaço formal de educação, institucionalizado e legitimado pela sociedade como lugar prioritário de aquisição do conhecimento. Lugar onde o conhecimento está centrado na ação e não na reflexão, onde “é proibido conhecer o conhecer”, expressão presente em Maturana (2001, p. 30).

Ao longo do processo de construção social, a discussão em torno das questões que envolvem a escola, como seus diversos papéis na sociedade e os diferentes modelos sociais produzidos, é uma constante que desafia e inquieta os que sobre ela busca refletir. A instituição escolar, ao mesmo tempo em que assume um papel “reprodutor”, ao ocupar-se da formação de valores e habilidades dos educandos, também se reveste do papel “transformador”, visto que foi também através da transformação dos conhecimentos e saberes que a sociedade evoluiu. Paradoxo de ações! Como a escola transforma, se ela reproduz?

Definir qual das duas concepções é a mais forte e/ou mais presente na sua ação é tarefa difícil, pois precisamos considerar os processos de instrumentalização escolar, bem como o enfoque e a orientação da *práxis* educativa que desempenha.

No que tange a educação escolar, o ritmo e a intensidade em que ocorrem as mudanças sociais contribuem para que se compreendam os diferentes períodos vividos pelo homem e as interações entre esses e a educação. Interação esta que Maturana (2001) aponta como absolutamente inerente ao ato de transformar: “[...] estamos continuamente imersos nesse circular de uma interação a outra, cujos resultados dependem da história. Todo fazer leva a um novo fazer.” (MATURANA, 2001, p. 264)

Sob essa ótica, Enguita (2001) afirma que é preciso considerar os diversos tipos e graus da mudança ocorrida. O autor faz uma rápida divisão da história da humanidade para situar, nesse contexto, a escola como instituição formal de ensino que sofreu transformações a partir das circularidades sociais. Essas circularidades são, para Enguita, a mudança suprageneracional, a mudança intergeracional e a mudança intrageracional.

É na obra *Educar em Tempos Incertos* (2004) que Enguita explica detalhadamente tais circularidades. Afirma que na fase da mudança suprageneracional (presente nas sociedades antigas) não se reconhece ou adota o modelo de escola como local de difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade. Assim, o enfoque educativo gira em torno da transmissão de saberes relativos ao trabalho. O desempenho e o papel educativo são atribuídos aos adultos, que, baseados na experiência pessoal e numa concepção peculiar sobre educação, habilitam-se a formar as futuras gerações. Portanto, a função educativa consiste na reprodução dos modelos sociais, da tecnologia e das tradições, ocupando-se principalmente das estruturas que compõem o modelo social vigente e, ocorrendo primordialmente pela oralidade. Ao preocupar-se unicamente com a reprodução, não se vislumbram mudanças ou transformações geradas pela educação.

Diferente do que se apresentou até então, o modelo intergeracional (advindo da Revolução Industrial) constituiu-se, na época, na fase dourada da instituição escolar. Ocorreram significativos avanços nas relações de trabalho, nas tradições e nas crenças. Evoluiu-se de um modelo voltado para a subsistência, para outro, preocupado com o comércio, a produção e a geração de riquezas, a valorização da cultura escrita com conotação científica e racional.

Conforme Enguita (2004, p.17-18):

Requerem-se, ao contrário, instituições novas e agentes próprios, e é justamente isso o que serão, antes de tudo, a escola e o magistério. Ambos representam, nesse momento (um período que abarca inúmeros cortes profissionais), o progresso diante da tradição, o futuro diante do passado, a cultura diante da barbárie, a razão diante da superstição. É, de certa forma, uma época gloriosa que nunca voltarão a conhecer, pois são o instrumento de criação da nação homogênea, do mercado diáfano, do exército de alistamento leal, do proletariado disciplinado, da cidadania confiável.

Instala-se, então, a idéia de progresso. O modelo escolar inovador criado e legitimado pela sociedade traz consigo a idéia de desenvolvimento, desencadeando uma expansão da escola e do magistério. Porém, há menos de um século, o ritmo frenético das mudanças sociais implantadas pela chamada “modernização”, a qual trouxe transformações à organização do trabalho, às formas de comunicação, à estrutura e à vida urbana, levou a escola a proceder a uma reestruturação no que tange à aprendizagem e seus diferentes ciclos, o que Enguita chamou de mudança Intrageracional (ocorrida na segunda metade do século XX).

A prática educativa “evoluiu” requerendo a sistematização de novas etapas de aprendizagem que deveriam suceder-se ao longo da existência do sujeito, para assegurar-lhe atualização, reciclagem, modernização, formação contínua e permanente. Dessa forma, não bastava mais ao homem receber instrução em um período determinado da vida, anterior ao início da sua fase produtiva, fazia-se necessária a aprendizagem de conhecimentos úteis e aplicáveis ao trabalho e à vida social ao longo da sua existência.

Foi a separação entre os locais de trabalho e de residência trazida pela alteração nas relações socioeconômicas, objetivando o progresso, que fez surgir a necessidade de criar instituições encarregadas tanto dos cuidados da infância e da socialização das crianças quanto da capacitação de mão de obra.

As novas formas de organização da vida social de homens e mulheres em função das demandas do mercado de trabalho, para sistematizar as atividades em uma rotina estabelecida e regular capaz de garantir a produtividade, geraram muitos conflitos. Assim, a escola coube o papel de socialização e adaptação das crianças às novas condições de trabalho, chegando, muitas vezes, a constituir-se em um espaço intermediário entre a família e a fábrica. Nessa instituição, seriam formados os futuros trabalhadores, com o perfil e as características necessárias para a manutenção da sociedade capitalista vigente.

As relações de poder e os valores difundidos pela escola privilegiavam a produção de uma estrutura social desigual, onde, segundo Enguita (2004, p. 30), “[...] a sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz”.

Segundo esse autor, durante quase um século – de 1870 a aproximadamente 1960, as relações sociais produzidas no processo ensino-aprendizagem aproximaram-se muito do modelo difundido pela sociedade industrial. Essas mudanças, associadas ao aumento do grau de exigência em relação ao desempenho profissional dos trabalhadores, aos constantes desafios do mercado, passaram a questionar a organização escolar tradicional mantida até então, exigindo mais flexibilidade e responsabilidade com a formação do futuro cidadão.

Atualmente, as funções da escola e seu compromisso com os sujeitos, com a sociedade e seu progresso, ainda, estão diretamente relacionados ao modelo econômico que se defende como ideal, justo e possível. A rapidez com que se processam hoje as descobertas científicas e as mudanças que elas produzem no

cotidiano das pessoas exige delas o domínio da informação e do conhecimento produzido e qualificação profissional.

O acesso ao conhecimento é fundamental tanto para a produção de maquinários e instrumentos eficazes para alavancar a produção, como para possibilitar ao trabalhador a capacidade, seja de operá-los ou simplesmente para acioná-los. Contudo, somente alcançar aos sujeitos o conhecimento não é o suficiente, o diferencial está em proporcionar-lhes o desenvolvimento de três características importantes para o sistema econômico, ou seja: instrumentalização adequada para fazer uso do saber, qualificação e autoria das realizações ou produções, para refletir criticamente, podendo ir além do que já está posto.

Essa caminhada pela estruturação da educação formal, à luz do ritmo das mudanças sociais, tão citadas por Enguita (2004), nos conduz a três inquietações pontuais: estaria a educação escolar no lugar de quem pode oferecer respostas às necessidades sociais? Esta educação demanda especificidades e formação para além do âmbito da educação escolar centrada em um modelo conteudista? E, afinal, o que são as necessidades sociais atuais? De que lugares se definem tais necessidades?

Não tenho aqui a pretensão de responder a essas questões, tão pouco permitirei que a falta de resposta conduza ao lugar comum, porém não quero me afastar de dúvidas que possam dar lugar a novas propostas e que têm conduzido a educação a repensar tanto o seu lugar quanto a sua crise institucional, em especial aquela centrada no modelo escolar. Tais questões apontam o tímido reconhecimento de que existem outros lugares de aprendizagem.

1.3 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: A EMERGÊNCIA DE NOVOS E LEGÍTIMOS LUGARES DE CONHECER

No contexto brasileiro, vivemos em um tempo de colheita de resultados das estratégias de intervenção relacionadas aos direitos da criança e do adolescente. No final da década de oitenta, a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em vinte de novembro de 1989, constituiu-se em uma circunstância favorecedora para a ação e para as mudanças

que dizem respeito à situação pouco positiva em que se encontravam os adolescentes e as crianças infratoras na América Latina. O novo documento internacional de direitos humanos, de certa forma, desconstrói a doutrina da situação irregular², presente nas políticas públicas da América Latina e no Brasil.

O Brasil foi o país que deu o primeiro passo para a erradicação da doutrina da situação irregular que via o adolescente apenas pelo prisma da infração, reduzindo a compreensão desta a determinadas condutas tidas como ilegais e inaceitáveis, porque eram produtoras de desordem. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90) deu ao Brasil o lugar de primeiro país latino-americano que garante, ou pelo menos tenta garantir, que crianças e adolescentes tenham seus direitos assistidos de forma coerente com a proposta da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ou seja, à ênfase na doutrina da proteção integral.

Tal Convenção tem por base a doutrina de proteção integral a crianças e adolescentes, atendendo ao conjunto da população infanto-juvenil, inclusive os que se encontram em situação de risco social³. Ou seja, proporciona um olhar para todas as crianças e os adolescentes em seu universo e sem excluir quaisquer que sejam, independentemente de situação socioeconômica. Com base na Convenção, o ECA defende a vida, a saúde e a alimentação. Também defende o desenvolvimento pessoal e social, a integridade física psicológica e moral, buscando romper, dessa forma, com todas as situações limitadoras de atenção estabelecidas pela tese do risco pessoal e social.

Essa mudança no paradigma político-social na lei de proteção da infância e da adolescência brasileira produz a necessidade de transformações significativas nas instituições de amparo a crianças e adolescentes, exigindo novas regras, fundamentadas em conceitos coerentes com as demandas emergentes desse novo contexto, em que políticas públicas são criadas para solucionar os problemas enfrentados pelas crianças e pelos adolescentes.

² Conceito baseado no Código de Menores de 1979, que tinha como objetivo catalogar casos em que o menor estivesse em situação irregular. São três as doutrinas que definem os parâmetros legais para o direito do menor: a doutrina do direito penal do menor, a doutrina da proteção integral e a doutrina da situação irregular.

³ Considera-se em situação de risco social toda criança e adolescente que estejam privados de seus direitos mínimos de cuidados básicos, quais sejam alimentação, situação de trabalho e maus tratos.

A escola, como está estruturada, desde este ponto de vista, ainda tem se mostrado incapaz ou parcialmente capaz de integralizar o aprendizado social necessário, como elemento curricular.

Vamos começar com uma afirmação não isenta de polêmica: este começo de século nos mostra, com inusitada crueza, que a única instituição pública, até hoje instituída pela política social para a educação das novas gerações, a escola, não é suficiente para dar resposta às múltiplas demandas emergentes. (NUÑEZ, 2003, p. 1)⁴

Essa percepção é corroborada pelo crescimento de atividades extra-classe que as famílias buscam em instituições diversas ou que as escolas, para complementar a instrução dos estudantes, oferecem. O crescimento dessa oferta é observado especialmente nas periferias urbanas através da emergência dos chamados projetos socioeducativos que fomentam o desenvolvimento integral, seja através das artes, da dança e dos esportes. Isso revela que a educação escolar não vem conseguindo, sozinha, articular uma educação integral⁵.

No organograma que segue, podemos visualizar um organograma as ações que estão envolvidos na organização de projetos socioeducativos:



⁴ Tradução da autora.

⁵ Nos últimos três anos, o Brasil, através do Programa Mais Educação, vem repensando a organização do tempo escolar, na tentativa de que a criança e o adolescente associem o tempo da escola com atividades socioeducativas. A discussão que dá sustentação ao programa no Brasil vem sendo articulada desde a década de 90, contudo, sua implantação vem sendo gradativa, tendo prioridade as capitais brasileiras, cidades com mais de 200 mil habitantes e escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Fonte: <<http://ideb.mec.gov.br/>>).

Conforme o organograma, podemos ver que os projetos socioeducativos ou ações socioeducativas nascem da comunidade e, por essa via, se inscrevem para um diálogo com as políticas públicas, no sentido de que, mesmo de forma frágil, estabeleçam relação com os poderes públicos, com o terceiro setor, produzindo ações diversas, voltadas especialmente para os filhos de pessoas pertencentes aos setores populares.

Os socioeducativos organizam-se através de ações diversificadas, não obrigatórias, não lineares, que oferecem à determinada comunidade uma aproximação dos suportes sociais, mesmo que mínimos, rompendo com o conceito de que o acesso à cidadania implica apenas a saúde e a educação.

Os socioeducativos oferecem, potencializam, dialogam com uma parte da cidadania vinculada aos demais direitos sociais, ou seja, direito a cultura, ao esporte, ao lazer, à assistência social, etc. Na sua maioria, as propostas de ações socioeducativas oferecem atividades vinculadas a esses direitos sociais. Tais atividades são compreendidas como necessárias à qualidade de vida dos cidadãos.

Cabe aqui olhar mais de perto para o Estado como principal criador de políticas públicas demandadas pelos movimentos sociais, os quais são artefatos pressionadores de ações do governo que resultam em políticas, programas, projetos diversos.

No entanto, de acordo com Simon Schwartzman (1988), as relações do povo com o Estado, no Brasil, historicamente são caracterizados pelo distanciamento entre “as instituições formais do país e sua realidade social”.

De acordo com essa perspectiva as elites são culturalmente alienadas, e o sistema político é criado não em função de interesses e preferências de grupos sociais determinados, mas em função de modelos estrangeiros mais ou menos prestigiados.

Se toda a relação entre Estado e sociedade envolve poder, ou seja, um ente impõe seu interesse sobre o outro, se o Brasil é um país de tradição autoritária e o Estado é uma importação portuguesa, anterior à formação social que estabelece condições para uma sociedade dominada, pode-se dizer, então, que o Brasil não tem um sistema político que representa os interesses das classes sociais determinadas. Mesmo assim, o Estado não controla a totalidade da diversidade social. Assim, se o Estado, aquele que deveria dialogar com o povo para que se

pudesse estabelecer uma efetiva cidadania, o faz de forma frágil, a solução seria fortalecer a sociedade para transformar o Estado.

Nessa lógica, os Movimentos Sociais se estabelecem como possibilidade de inversão do autoritarismo, ou seja, a sociedade se faz ouvir através de sua própria organização, pressionando a oferta de políticas públicas por parte dos governos. Apesar disso, o que torna frágil esta relação do governo com a sociedade? Justamente a descontinuidade de tais políticas, porque o Estado passa de agente executor a agente regulador da ação pública, sendo, então, necessário que a sociedade civil e a iniciativa privada tomem parte dessa rede de efetivação de ações que atuam no campo do social. Segundo o organograma, os projetos socioeducativos são um exemplo disso, uma vez que se colocam no interior desse “diálogo”, proporcionando ações efetivas.

Os projetos socioeducativos voltados às crianças e adolescentes vulnerabilizados pela pobreza, no contra turno escolar, nasceram nas comunidades brasileiras por iniciativa da sociedade civil e não pela mão do estado. Aliás, é assim que nascem as respostas públicas às demandas da população. (CARVALHO, 2009)

Se há dependência da organização da comunidade, através da Educação não escolar, para que o Estado viabilize ações que deem conta dessas demandas sociais, é importante, então, que o Estado instrumentalize e dê poder de ação a essas iniciativas agregando-as aos planos de governo. Para que, e, nesse diálogo democrático com a sociedade civil, se possa implementar o Estado como executor de tais ações como políticas de ação do governo.

1.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO CAMPO TEÓRICO DO SOCIOEDUCATIVO

No Brasil, são os movimentos sociais que servem de matriz para o que hoje se discute em termos de propostas socioeducativas e, talvez, por isso ainda o foco recaia sobre os ditos grupos em situação de conflito e ou exclusão⁶ social.

⁶ A abordagem aqui utilizada de exclusão está inscrita na teoria crítica, segundo a qual, a exclusão não é provocada pelo indivíduo, mas é fruto das relações da sociedade capitalista, sendo um fenômeno cada vez mais presente nas sociedades atuais. Várias são as formas de exclusão, da

Os movimentos sociais possuem uma identidade de oposição a determinado sistema, caracterizam-se por ser um campo de disputa no qual se desenrola um conflito que busca organizar e conscientizar a sociedade ou a comunidade.

Eles se instituem a partir de demandas de uma parcela da sociedade que tenta romper com o modelo social opressor e excludente. Contudo, não são apenas movimentos de reação, movidos só pela miséria e pela opressão, mas surgem a partir de uma reflexão por parte de seus integrantes sobre sua própria experiência. Isto é, eles são, em última instância, movimentos de interpretação, de transformação e de mobilização.

Os movimentos sociais têm uma identidade política, no sentido de estarem posicionados em prol de uma causa. Normalmente, sua base ideológica está na ordem da assistência (instituições religiosas ou filantrópicas) ou na ordem comunitária (sindicatos, associações).

Esses movimentos têm certa continuidade, certa permanência. Na sua essência primam pela libertação dos sujeitos:

[...] eles têm fluxos e refluxos, não são exatamente estruturas funcionais. São aglomerados polivalentes, multiformes descontínuos, pouco adensados, não necessitam compromisso como a eficácia operacional, a não ser algum tipo de resultados para as suas bases. (GOHN, 2003, p. 49)

Historicamente, os movimentos sociais dialogam de forma intensa com a educação, tendo como ponto em comum a garantia da cidadania⁷, o que demanda uma educação comprometida socialmente. Essa educação é configurada a partir de diferentes reformas sofridas no Brasil, as quais acontecem a partir de momentos de crise econômica e/ou social, que vêm, desde o século passado, na década de 20, com a reforma nacional, que pretendeu romper com o patrimonialismo. Os anos 50 foram marcados pela universalização da escola pública, e nas décadas de 60 e 70, buscou-se adequar a educação brasileira às exigências do modo de acumulação associado ao mercado internacional. Nos anos 80, sob influência da crise na qualidade da educação evidenciada na década de 70, surgem novas práticas de

mesma forma que são diferentes as razões que levam o indivíduo a ser excluído, desfilado (CASTEL, 2000). Tais formas estão construídas cultural e historicamente.

⁷ Relação do povo com o Estado, formada pela discussão do tripé: Direitos Civis, Direitos Políticos e Direitos Sociais. A dinâmica entre Estado e sociedade vai definir a qualidade da cidadania, ou seja, a relação entre o Estado e a sociedade implicará direitos individuais, sociais e políticos. Se não houver direitos políticos e civis, os direitos sociais tendem a ser arbitrários.

De acordo com Simon Schwartzman (1988), as relações do povo com o Estado no Brasil, historicamente, ocorrem sem a relação entre “as instituições formais do país e sua realidade social”.

educação. A educação não escolar através da educação popular, surgida no bojo dos grupos sociais organizados em movimentos e associações populares, nos anos 90, configura-se como um conjunto de práticas que direta ou indiretamente reivindica direitos da cidadania. Do ponto de vista político, tal movimento se justifica pela maior participação do povo nas decisões do Estado através da eleição direta, garantida pela Constituição Federal de 1988. Já do ponto de vista da educação, alinha-se a uma descrença pouco otimista na esperança da erradicação da evasão e da repetência necessária para qualificar a educação pública no Brasil. Nesse afã de cidadania, surgem práticas solidárias e coletivas, algumas de grande porte e outras restritas a pequenos grupos.

São experiências educativas, questionadoras do *status quo* vigente, preocupadas não apenas com a aquisição de bens materiais, mas também com a qualidade de vida que estamos construindo, com o projeto para o futuro que estamos gestando no presente. (GOHN, 2005, p. 9)

Ainda na década de 90, em uma nova realidade de abertura política, os movimentos sociais, que tinham como função a luta pela democratização, passam a funcionar segundo uma lógica diferente, uma vez que o direito à cidadania atingem, nessa época, um patamar de conquistas.

Nessas andanças democráticas, alguns movimentos sociais já nascem dialogando com o poder público, criando associações de representação da sociedade civil junto à sociedade política. Tais associações se institucionalizam, criam sistemas de relações internas, estabelecem um cotidiano contínuo que faz com que se consolidem o que chamamos ONGs (Organizações Não Governamentais), dando concretude, ao menos em tese, ao que os movimentos sociais anunciam em sua época dourada: a pretendida cidadania.

Dentre as ONGs que atuam no contexto socioeducativo, nosso interesse de estudo, percebe-se que, em geral, elas sustentam seus pressupostos no âmbito da educação não escolar, onde as práticas de educação não formal acontecem e onde protagonizam os educadores sociais.

Para Freire (2003, p. 36):

Uma de nossas tarefas como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais 'redondo', menos arestoso, mais humano e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

1.5 EDUCADOR SOCIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Mas, afinal, o que é ser Educador num projeto socioeducativo? Existe uma grande dificuldade em situar conceitualmente o fazer desse profissional, uma vez que tal nomenclatura se constitui a partir de uma realidade que pudesse diferenciar o educador da escola e o educador do espaço não escolar. Quem atua com educação escolar tem uma identidade bem definida: é o professor. Já aquele que atua em projetos socioeducativos é o quê? Educador Social? O educador de rua? Educador Popular? Educadores não formais?

Para discutir tais definições a fundo, seria necessário uma nova dissertação, portanto, segundo certa tradição, vou aqui nomear esse profissional como Educador Social, em aproximação à proposta de Gohn, que vai nomeá-los educadores não formais:

O educador é a peça chave. Ele não pode ser apenas um dinamizador, um ouvido amigo, um facilitador ou um vigilante das atividades. Os educadores não formais do Brasil constituem um painel amplo, rico e estimulante. Trata-se de jovens que realizam projetos inovadores – e renovadores –, levando uma lufada de cultura e educação às comunidades em que atuam. (GOHN, 2007, p.19)

O Educador social é o profissional que está imbuído de causas sociais e atuam em ONGs, em movimentos sociais, programas de formação em direitos humanos, cidadania, práticas identitárias e lutas contra desigualdades sociais. Desenvolve atividades especialmente voltadas ao campo da arte, educação lúdica e cultura. É o profissional que, trabalhando em espaços socioeducativos, tem sua atuação definida por despertar crianças, adolescentes e adultos para o contexto em que vivem, buscando valorizar a história e a cultura local da comunidade onde inscrevem sua ação, bem como os processos de constituição de cada sujeito.

O trabalho do educador deve ter, sem dúvida, uma boa dose de espontaneidade, mas só terá um efeito mais profundo se for sustentado em princípios metodológicos de trabalho, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas de um município e pesquisa histórica. (GOHN, 2007, p.15)

O Educador Social é aquele que reconhece que cada sujeito dispõe de uma bagagem cultural construída através de sua vivência no grupo social onde está inserido e, a partir disso, proporciona ações que rompem com uma prática educativa

escolarizada. Por outro lado, há casos de trabalhos desenvolvidos em ONGs que parecem reproduzir as principais práticas assistenciais, especialmente a realidade é altamente vulnerabilizadora.

Isso ocorre porque, em algumas comunidades, é o educador social o protagonista que irá formar, informar e orientar a participação da vida cotidiana e comunitária, detectando e analisando problemas sociais e suas causas, dialogando com as crianças, adolescentes, entre outros, promovendo atividades socioculturais que possam levar os sujeitos a refletir sobre as práticas sociais dos grupos de que fazem parte.

Cabe ainda ao educador social informar, orientar e assessorar as famílias, interagindo com a comunidade no sentido de adaptar o trabalho com cada pessoa, cada situação, detectando e prevenindo riscos, facilitando a intervenção educativa, oportunizando a inclusão e desenvolvendo novas lideranças. Anuncia-se, dessa forma, o educador social como alguém dotado de uma consciência político-social capaz de atuar em uma sociedade tão fragmentada como a nossa.

Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, indicou um caminho de reflexão sobre a prática pedagógica desse educador que atua na educação não escolar, apontando três fases que devem permear tal prática: a) diagnóstico do problema social, vislumbrando possibilidades de solução; b) elaboração de uma proposta de intervenção adequada ao diagnóstico; c) desenvolvimento da participação da comunidade, pessoas ou grupos na execução da proposta que possa contemplar o sujeito em um espaço em que ele tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se, percebendo-se como sujeito de sua própria história.

Freire diz de uma atuação, de uma situação de prática social, contudo, aqui, também queremos dizer do perfil desse educador Social no Brasil. No livro *Não Fronteiras: universos da educação não-formal*, Maria da Glória Gohn, faz a análise de uma pesquisa realizada a partir das fichas de inscrição de educadores sociais no Programa Educação Cultura e Arte, nos anos de 2005-2006. Gohn cria três variáveis para traçar o perfil desse educador social: região, gênero e escolaridade.

[...] 69,37% do total de inscritos são da região sudeste do país;
A maioria dos projetos é proposta por mulheres (72,53%);
O grau de escolaridade majoritário dos educadores é o superior completo (63,06%, incluindo os que possuem pós-graduação ou especialização).
(GOHN, 2007, p. 20)

Gohn também se propõe a analisar a idade desses educadores, que varia entre 20 e 40 anos, com predominância da faixa etária de 30 anos.

Por que a idade de uma pessoa é um dado importante? Porque nos indica a localização do tempo histórico do país na vida dos inscitos e a conjuntura sociopolítica, econômica e cultural que eles vivenciaram. Provavelmente as pessoas nascidas na década de 1970 acompanharam ou participaram das manifestações pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1992, por exemplo. Dos inscitos que nasceram na década de 1960, supõe-se que tiveram a oportunidade de participar, nos anos 1980, da fase movimentalista de reconstrução do regime democrático no país e de grandes mobilizações da sociedade civil. (GOHN, 2007, p. 24, grifo do autor)

Percebe-se que essa análise supõe o fato de os educadores sociais terem sofrido influência de movimentos sociais importantes e significativos na nossa sociedade.

Ainda nesse estudo, a autora faz referência à identificação dos profissionais que se utilizam de diferentes formas para anunciar sua tarefa cotidiana, tais como: formador, monitor, facilitador, articulador comunitário, instrutor, oficinairo, apoiador pedagógico, recreador, animador, dentre outros

Destaco esse estudo como sendo um precioso registro de uma profissão em franco crescimento no Brasil, embora não reconhecida.

A pesquisa em questão tem outra positividade, uma vez que se propôs estar entre os educadores sociais, vivenciando seu dia a dia, para compreender o lugar que esse profissional ocupa, suas relações com o cotidiano social em que está inserido. Busca criar situações para discutir de quem se está falando em termos de prática, de forma desvinculada do modelo ideal para que haja apropriação do modelo real.

2 AS TRILHAS DA PESQUISA

A escolha de uma prática de pesquisa [...] diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. (CORAZZA, 2002, p. 124)

2.1 PESQUISA QUALITATIVA: UMA ESCOLHA EPISTEMOLÓGICA E POLÍTICA

Durante a pesquisa, sempre há que se fazer escolhas e opções coerentes que acabam conduzindo a novas perguntas. Sempre tive clareza de que investigar uma prática de educação me remeteria a um tipo de investigação com uma dinâmica de movimento, de troca, de envolvimento.

Conscientemente, a opção pela pesquisa qualitativa suscita uma série de reflexões acerca dessa escolha, uma vez que esta possibilita a construção de novas significações às teorias estudadas e à prática de educadores sociais aqui discutida. É uma metodologia qualitativa que privilegia o contato direto com o ambiente natural, propiciando maior compreensão do fato investigado, dizendo, também, de uma proposta que estuda acontecimentos educacionais com um olhar para além do que está posto. É uma metodologia que quer ser e estar no processo de investigação, tanto quanto o ser investigado.

Marisa Vorraber Costa (2002, p.17) diz que “[...] nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas”. Pesquisar possibilita desconstruir ideias, na busca por outras que conduzam por caminhos desconhecidos, mas que, de alguma forma, permitam formular novos saberes.

Enquanto educadora, a opção pela pesquisa qualitativa me parece ser inerente às práticas em educação, uma vez que me construo subjetivamente e objetivamente através das relações sociais em que me insiro. Por compreender que a pesquisa qualitativa lança um olhar não só para as questões explícitas, mas também para o que está implícito no cotidiano empírico, compreendendo que lá são produzidos acontecimentos, é que me lanço como pesquisadora que suspeita de verdades absolutas e escancaradas e debruço meu olhar sobre os entremeios do fazer desses educadores.

Minha opção pela pesquisa qualitativa está colocada pela forma como me relaciono no mundo com o mundo. Ela se dá pela crença de que temos o outro não como outro qualquer, mas como um sujeito que, ao narrar sua história, se perceberá nela; ao se narrar, se analisa; analisando-se, se repensa; e se repensando, se transforma.

Consoante com Marisa Vorraber Costa (2002, p.151, grifos da autora):

Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva. A cartografia total de uma idéia ou problema vem se mostrando possível. Parece que não existe a possibilidade de mapear todas as alternativas de configuração de um campo. As constantes reformulações de teorias consagradas estão a indicar que isto se verifica mesmo nas áreas de pesquisa em que o controle experimental é mais rígido e meticuloso. Assim, como a contingência parece ser nosso limite, abdicar a pretensão de totalidade também significa admitir e aceitar a provisoriedade do conhecimento.

O pesquisador que aceita o desafio da pesquisa qualitativa se anuncia como um investigador insatisfeito com o contexto das verdades absolutas, sendo que nessa insatisfação está presente o desejo de contribuir para a construção de novas indagações, de reflexões, de intervenções possíveis e de “verdades provisórias”.

Alinhada com os estudos de Paulo Freire, esta pesquisa quer romper com a busca da verdade, do “caminho certo”; quer em sua trajetória, ser articuladora de muitas dúvidas e incertezas; quer beber da fonte do desconhecido, remando no fluxo dos acontecimentos, carregando uma única certeza: não saber aonde esse caminho leva. Quer, enfim, inventar seu próprio caminho.

Na pesquisa qualitativa, o sujeito não é mero objeto de pesquisa, mas é interlocutor de uma possibilidade de pensar sobre sua inserção na própria pesquisa. Divide com o pesquisador sua prática, quando pesquisador e pesquisados pensam juntos e dialogam sobre seus fazeres.

Como pesquisadora, busquei uma inserção que me permitisse uma profunda compreensão do contexto da situação a ser investigada, para, a partir daí, situar minha interpretação dos fenômenos estudados. Nesse sentido, Triviños (1987) se refere à pesquisa qualitativa como aquela que tem o ambiente natural como coleta de dados, onde o pesquisador está diretamente envolvido na realidade investigada. Por isso, deve prestar atenção em cada gesto e cada fala de todos os participantes.

Nesta pesquisa qualitativa, permito-me ver o educador pesquisado como um sujeito atuante, como sujeito impregnado daquilo que se quer conhecer. Permito-me uma aproximação que rompe com as amarras de um modelo de pesquisa que exige

neutralidade para adentrar em uma pesquisa de envolvimento, uma pesquisa que, segundo Armani (2004, p. 62), permite “[...] expressar variáveis ou dimensões que não podem ser expressas apenas com números.” Assim sendo, a pesquisa qualitativa geralmente não sugere generalizações dos resultados do estudo, antes estes se oferecem como indicadores de possibilidades.

A pesquisa qualitativa está presente no “que fazer” das Ciências Humanas e Sociais, por isso, a escolha dessa metodologia, por compreender o pesquisador como alguém que tenha por concepção política o compromisso com o inusitado.

Através da pesquisa de cunho social, existe a possibilidade concreta de apropriação de múltiplas realidades marcadas pela especificidade e pela diferenciação, a qual, nós próprios, seres humanos, somos agentes. Assim, o papel do investigador, em conjunto com os sujeitos da pesquisa, constrói o conhecimento.

2.2 ENTRE BANHADOS E AREIAS MOVEDIÇAS: O INUSITADO DA PESQUISA

Dentre as diversas situações vividas no decorrer desta pesquisa, destaco a escolha do método como indicador desta flexibilidade anunciada.

Esta pesquisa, em seu projeto, se anunciava de tipo participativa, contudo quando da inserção da pesquisadora no grupo a ser estudado, o real deu seu próprio tom, indicando um caminho diferente daquele pretendido e que fora definido “a priori” no projeto de investigação.

Estava, então, marcada minha primeira constatação do trabalho que viria a ser realizado. O grupo de educadores não precisava ser mobilizado para pensar sobre sua ação. Não era um grupo estático e fazedor, era um grupo em movimento, que estudava, pensava e discutia em espaços determinados para isso. Portanto, redefini meus procedimentos metodológicos que se ancoravam num conceito de Pesquisa Participativa, partindo do conceito de Gil (2002). A pesquisa participante envolve práticas valorativas derivadas, sobretudo, do humanismo cristão e de certas concepções marxistas, tanto é que a pesquisa participante suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária. Além disso, mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e,

por essa razão, tem se voltado, sobretudo, para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2002). Metodologia que quer incentivar a autonomia, a independência e a criticidade, geradas por ações e intervenções no campo a ser pesquisado, uma vez que envolve a discussão do projeto de pesquisa com a população a ser investigada e seus representantes. Paulo Freire foi um grande articulador dessa metodologia no Brasil⁸.

Grande desafio para uma pesquisadora inexperiente, que, embora no discurso falasse de flexibilidade, se assusta com o devir de um acontecimento inusitado. Fez-se necessário redefinir os procedimentos metodológicos da pesquisa. Recolho minhas verdades, reavalio conceitos, sofro a angústia do descontrole natural de pesquisar e vou em busca, então, da análise do que já estava em andamento.

Vivo a intensidade da desconstrução, de pular no vazio! Tomada de dúvidas, de incertezas, é preciso saber ouvir o compasso, o movimento do ato de pesquisar imposto pelos sujeitos da pesquisa em sua ação.

Nessa reinvenção presente na ação-reflexão, uma vez que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78), foi preciso mudar o rumo, tomar decisões, readequar a técnica de pesquisar. Estava claro, estava evidente que diante da caminhada do grupo, não cabia ao pesquisador levantar o que já estava em discussão. Deparei-me com um grupo de educadores que estava em pleno debate sobre o que o que fazem como educadores, a forma como fazem e porquê fazem.

Com humildade, no sentido freireano de rompimento com a arrogância, precisei rever minha ousada proposta de realizar uma pesquisa participante e diante dos fatos, pude/precisei me refazer metodologicamente.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. ‘Este é meu caminho, - onde está o vosso?’, assim respondia eu ao que me perguntavam ‘pelo caminho’. O caminho, na verdade, não existe! (LARROSA, 2005, p. 46).

⁸ Importante destacar também Carlos Rodrigues Brandão (org.) em uma de muitas de suas obras “Pesquisa Participante”, São Paulo: Brasiliense, traz contribuições imensas a temática em questão.

Contudo, embora não se possa dizer que seja participativa tal qual descrita em Gil (2002), esta pesquisa se sustenta em algumas concepções que privilegiam o estar no e com o grupo de educadores, que me permitiu estar nas reuniões não só como observadora, mas como promotora de discussões, podendo fazer do espaço de pesquisa também um lugar de reflexões críticas.

2.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: OLHARES, ESCUTAS E DIÁLOGOS COM O EMPÍRICO

Para a realização da pesquisa, estava prevista a entrevista com 13 educadores sociais⁹ de uma organização não governamental, situada em um bairro de periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS. A entrevista semiestruturada, diário de campo e grupos focais, registraram cada conteúdo manifesto e o que está por trás dele e examinar e interpretar os dados coletados à luz de pensadores como Paulo Freire, Humberto Maturana, Leonardo Boff, entre outros

Mas como aproximar-se desses educadores? Toda a aproximação com o campo empírico é sempre momento de grande expectativa. Pular no abismo do desconhecido e tão pouco poder antecipar a receptividade ou não desse pesquisador que adentra a privacidade de um grupo é angustiante. Sem outra opção. Mergulha o pesquisador em um universo que já está em andamento, chega como estrangeiro em terras dominadas.

O contato por telefone com a coordenação da ONG já me anuncia uma cordialidade capaz de acalmar parcialmente a angústia da acolhida. Por telefone, combinamos minha primeira inserção na reunião semanal do grupo, no dia 15 de outubro de 2008, quarta-feira.

Lá estava eu carregando em uma mão meu diário de campo e, na outra, uma mala cheia de expectativas, de utopias, de conflitos e um imenso desejo de encontrar ali eco para minhas propostas. Para meu alento, foi exatamente o que encontrei, um grupo que, como eu, também se inquieta com sua prática, que no dia a dia, tenta sobreviver às muitas indagações sobre esse lugar de Educador Social.

⁹ Todos os educadores consentiram em participar de entrevista, assinando um Termo de Livre Esclarecimento. Ver anexo 1.

Uma reunião calorosa, impregnada de momentos de reflexão-ação, aliás, conceito freiriano presente em todas as entrevistas realizadas. Nesse dia, eles tinham como tarefa trazer o conceito de Educador Social. Afinal, era 15 de outubro, Dia do Professor. Um educador incomodado denuncia: “Foi difícil encontrar alguma coisa sobre educador social. Não encontrei em lugar nenhum, só em Paulo Freire, mas de professor tem um monte. Será que temos que comparar?”

Estava iniciada minha coleta de dados!

2.3.1 A observação participante: estar no e para o grupo

Observar não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto algo específico, prestando atenção em suas características.

Passei a ocupar um lugar naquele grupo, por lá circulei com tanta liberdade, que, por vezes, podia ser confundida com um educador. Estive em eventos, participei de um brechó, vendi roupas e calçados. Assisti a reuniões, observei oficinas, enfim, pude experimentar a ONG.

Observar um fenômeno social, segundo a concepção de Triviños (2001)¹⁰, significa que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente pinçado de seu contexto social, para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações.

No entanto, sem ver a realidade como possível de separação em partes, reconheço que a observação possibilita um contato pessoal do investigador com o fenômeno investigado, apresentando uma série de vantagens. Possibilita identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir. Significa vivenciar situações, viver o vivido pelo grupo e, principalmente, permite o registro de comportamentos e atitudes em seu contexto temporal-espacial, no que fazer cotidiano.

O tipo de observação utilizada neste estudo foi a observação não estruturada, na qual os comportamentos observados não eram pré-determinados,

¹⁰ Triviños afirma que o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, deve apoiar-se em instrumentos que reúnem o máximo de informações, para se ter maior compreensão do problema investigado, instrumento estes que são peculiares deste paradigma investigativo.

mas eram observados e relatados da forma como ocorriam, visando descrever e compreender o que estava acontecendo em determinada situação. Portanto, nesta investigação, constituí-me como observadora participante, tornando-me parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano, para sentir o que significa estar naquele lugar.

A observação, na pesquisa, priorizou a participação da pesquisadora nas ações desenvolvidas pelos educadores com as crianças e os adolescentes, estando presente em diferentes momentos, em um total de 12 observações. Através dessas observações, pude firmar vínculo com os educadores, o que facilitou o entendimento do espaço da pesquisa como lugar de escuta e interlocução, buscando pesquisador e pesquisado uma inserção profunda nesse fazer cotidiano que está anunciado.

2.3.2 O diário de campo: incubador de pré-análises

Nesta fase da pesquisa, o diário de campo foi meu companheiro de desabafos. Nele, organizei registros e impressões, pensamentos e dúvidas, enfim, conclusões inconclusas. Ele se constituiu em um instrumento de grande valia e que esteve sempre presente em diferentes momentos e espaços, onde foram anotadas as reflexões, as ideias e a descrição de ambientes.

Para Triviños (1987), é no diário que o investigador deve apontar todos os registros pessoais, seus pontos de vista, suas perguntas e decisões presentes em todo o processo de investigação.

O modelo de diário de campo foi estruturado a partir das próprias observações participantes, e resultou em uma riqueza de informações que provaram que esse instrumento de coleta de dados é uma valiosa ferramenta de incubação de idéias e pré-análises.

Os relatos foram sempre realizados logo após a observação dos fatos, em um caderno, onde, além do que foi observado, também constam reflexões do pesquisador, as quais balizaram novas observações, ao mesmo tempo que deram direção às entrevistas e ao grupo focal.

Algumas questões foram priorizadas no relato do diário de campo, as quais foram divididas em três grupos.

1. Questões objetivas: registrei o observado, o que estava dado de forma explícita.
2. Questões subjetivas: estão registradas as observações de aspectos característicos ao funcionamento implícito do projeto.
3. E, por último, o que chamei de “Minhas Sacadas”: registrei as impressões que o momento me conduzia, que podem ser chamadas de pré-análise, para que não se perdessem e pudessem, no momento de análise, servir como balizadoras de comparação.

2.3.3 A entrevista semiestruturada: o significado da ação pelos próprios atores

A entrevista, na pesquisa qualitativa, é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados. Durante esta investigação, foi privilegiada a entrevista semiestruturada, porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias às suas respostas, enriquecendo a investigação, sem que se percam algumas questões de base que resguardam a objetividade da pesquisa.

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. Também oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes, permitindo ao investigador voltar a instrumento tantas vezes quantas julgue necessário. Segundo Triviños (2001), esse instrumento “[...] aponta para a medula que preocupa o investigador” (p. 85).

Dessa maneira, o investigado, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Este instrumento deve ser flexível, sem estabelecer uma ordem rígida para as perguntas, já que o interesse do investigador está em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a situações e processos que fazem parte de sua vida cotidiana.

As perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada são resultado não só da teoria que alimenta a ação desta investigadora, mas também de toda a informação recolhida sobre o fenômeno social que lhe interessa. As observações e as anotações do diário de campo foram balizadoras da organização das questões, que nortearam a entrevista: a) tempo de atuação em projetos socioeducativos; b) conhecimento acerca da comunidade em que atuam; c) processo de condução de sua prática cotidiana; d) concepções sobre ação em espaços socioeducativos. As entrevistas, que foram realizadas no período de 20 de novembro a 11 de dezembro, tiveram duração em média de 40 minutos. Todos os funcionários/educadores do projeto foram entrevistados, totalizando 13 sujeitos, conforme já foi anunciado.

A realização das entrevistas se constituiu em um espaço muito rico pela aproximação individual da pesquisadora com os educadores. Alguns destes sofreram o desconforto do gravador, outros sofreram a angústia de parar para contar a outrem o que pensam sobre o que fazem. Outros movimentaram-se tanto que com seus gestos desligaram o gravador sem que se percebesse que a fala não estava mais sendo registrada. De tudo, fica o meu lamento de que o gravador não pode registrar o brilho no olhar e os movimentos das mãos que anunciam/denunciam a angústia do querer saber. Na entrevista, capturamos quase tudo, mas ainda falta capturar o sentimento, a verdade do olhar, o afeto manifesto na fala de cada educador.

O quadro que segue pretende demonstrar a estrutura geral das entrevistas realizadas e seus princípios norteadores na investigação. Ver modelo da entrevista no anexo 2.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Dados de identificação	Busca identificar o perfil geral do educador.
Experiência profissional	Refere-se aos acontecimentos que marcaram o percurso profissional dos educadores, considerando seu ingresso em projetos socioeducativos, sua formação, suas dificuldades e êxitos.

Concepção de socioeducativo	Destaca os aspectos relacionados ao conceito individual do espaço em que atuam.
Concepção de prática pedagógica no socioeducativo	Busca enfatizar a descrição das práticas de ação pedagógicas usadas nos processos cognitivos.

Quadro 1: Estrutura geral das entrevistas

Fonte: a autora

2.3.4 A análise documental

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, livros de frequência, relatórios e arquivos podem dizer muita coisa sobre os princípios e as normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

Na pesquisa, a análise de documentos foi combinada com as outras técnicas de coletas de dados já citadas e foi usada como fonte de consulta, indicando aspectos a serem focalizados pelos instrumentos. Considero documentos de análise aqueles que registram o funcionamento da ONG, mais especificamente aqueles que orientam a prática pedagógica dos educadores, tais como: planejamento diário, produções teóricas, registro de atividades desenvolvidas. Detive-me, de forma mais direta, no documento que chamarei de Relatório Reflexivo, por ter sido organizado pelos educadores a partir de uma demanda da coordenação. Trata-se de um relatório, que foi organizado em três momentos diferentes sobre o fazer de cada educador.

2.3.5 O grupo focal: reencontrando-se com os dados

O grupo focal, segundo Cláudia Augusto Dias (2008), constitui-se em uma ferramenta que permite abordagens exploratórias, fenomenológica ou clínica, e cujo objetivo principal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos

participantes a respeito de determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa. É formado por pessoas selecionadas com base em suas características, em relação ao tema em questão. O número de participantes deve ficar entre seis e dez, buscando, assim, estimular a participação de todos, de forma ordenada. O esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes.

Na aplicação desse instrumento, em virtude do número de educadores, não foi preciso fazer uma pré-seleção dos participantes, uma vez que todos puderam estar presentes excetuando-se aqueles que, no momento dessa coleta, não faziam mais parte do grupo por situações adversas. Portanto, nos dois momentos do grupo focal, contei com a participação de 10 educadores.

Os encontros para a realização do grupo focal, realizados em maio de 2009, foram organizados a partir das datas de reuniões dos educadores, na intenção de não tirá-los de sua rotina, mas inserir a pesquisa ao seu cotidiano. A proposta de realização do grupo foi previamente discutida com a coordenação da ONG, espaço onde pude dialogar sobre os dados já levantados pela entrevista.

Para o grupo focal, os dados coletados das entrevistas foram divididos em dois blocos. Um bloco de macrocategorias conceituais¹¹ – conceito de educador social e conceito de socioeducativo – e um bloco de microcategorias de unidades de análise: conhecer a realidade, autonomia, criticidade, interdisciplinaridade, dialógica e amorosidade.

A discussão das referidas categorias aconteceu em dois momentos distintos, ou seja, em duas reuniões: quando se dialogou com os educadores sobre as macrocategorias (Educador Social e Socioeducativo) e quando foram abordadas as microcategorias.

O primeiro encontro foi organizado de forma que os conceitos de Educador Social e Socioeducativo, pinçados das entrevistas (Anexo 2), circulassem entre todos. Cada educador pôde ler e comentar o conceito ali apresentado. Esse encontro foi gravado e fotografado com a devida autorização dos participantes, para posterior análise. Nas experimentações próprias da pesquisa, no pulsar característico do estar pesquisando, pude, depois desse momento, verificar que

¹¹ Tais categorias emergem do próprio problema de pesquisa uma vez que se torna necessário conceituar tanto educador social, como abordar o conceito de sócio educativo desde o referencial teórico. Estas categorias foram retiradas das entrevistas tomando como ponto de referência a recursividade na fala dos educadores.

devolver aos educadores seus próprios dizeres não foi suficientemente provocativo para novos debates, pois ficamos em uma circularidade quase repetitiva, uma vez que o registro escrito enfatiza o que foi dito. O que se observou foi uma imensa curiosidade por “quem disse”, ou “será que fui eu quem disse”, o que desviou a discussão da intenção desta pesquisa. A minha intenção com este grupo focal era promover uma retomada do que disseram na entrevista, confirmando ou refutando os dados.

No segundo grupo focal, houve a distribuição de conceitos teóricos, previamente elencados pelo pesquisador. Os grupos de educadores foram divididos em dois grupos com formação aleatória. Cada grupo recebeu um cartaz com os conceitos teóricos já pré-categorizados. Receberam, também, falas recortadas das entrevistas, em que deveriam colocar as falas que no seu entendimento faziam referência a algum conceito teórico ali presente. Este grupo teve uma dinâmica distinta do outro, uma vez que produziu uma reflexão de extrema relevância tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados. A eles, o entusiasmo de se perceberem em um campo teórico de tanta relevância, como é a teoria de Paulo Freire, a mim causou-me a inquietação que conduziu a análise dos dados.

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: DO INUSITADO AO SIMBOLICAMENTE EXPLICITADO

Este caminho de busca por uma metodologia condizente com o problema e a proposta de pesquisa imaginada mostraram-se repletas de inusitados. Isso porque este trabalho diversas vezes necessitou seguir atalhos, abrir estradas, transpor obstáculos, por que não, lançar-se no precipício, no vazio, para sentir o prazer do vento produzido pelas incertezas que caracterizam a ação do pesquisador/ousador.

Redimensionar o método de investigação e, conseqüentemente, de análise foi uma tarefa de estudo e pesquisa, uma vez que era preciso dar conta de uma fidedignidade científica que validasse o propósito desta investigação. Dentre outros, a escolha recaiu na Análise de Conteúdo, depois que cuidadosamente pensei e repensei o problema a ser investigado e a forma como os dados iam se apresentando e, portanto, como a análise poderia ir sendo delineada.

Na interpretação que a análise de conteúdo me oportunizou, analisei os ditos dos professores registrados através de entrevista semiestruturada, que foram gravados e transcritos. Também pude fazer uma releitura dos Documentos Reflexivos escritos pelos educadores, complementados por dois encontros de grupo focal, quando eles puderam refletir sobre as inscrições do pesquisador, bem como registrar suas percepções acerca de seus discursos.

Todos os dados coletados oportunizaram, o que também já foi referido, a definição das categorias que conduziram à análise, conforme o quadro 2, que segue. (Ver página 48). Assim, a partir do que está explícito, escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado, temos o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto. (FRANCO, 2008).

Cabe aqui definir que na análise de conteúdo não pode haver compreensões espontâneas sob pena de transformar a pesquisa em intuições vazias de sentido. Na análise de conteúdo, pressupõe-se um rigoroso referencial teórico que possa dar sustentação ao eixo principal deste método: a análise de dados postos, segundo Bardin (1991, p. 28) “[...] é ainda dizer não a leitura simples do real.”

Contudo, a descrição dos conteúdos não é o mais importante, mas sim o que eles poderão nos oferecer em termos de construção de novos conhecimentos. Segundo Bardin, “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades.” (BARDIN, 1991. p. 38)

Como em qualquer pesquisa, a exigência de um plano antecipado e consistente de ação e, em especial, um planejamento adequado para a coleta de dados é imprescindível, pois neste caso é com uma consistente coleta de dados que se definem os aspectos de análise, ou seja, a coleta de dados é o coração pulsante deste método.

Para que se faça uma análise do conteúdo da pesquisa de forma séria, é preciso ter como ponto de partida uma “mensagem”, seja ela verbal (no caso, as entrevistas), gestual, silenciosa, figurativa (oportunizadas nesta pesquisa pelas observações) e documental (aqui, proporcionadas pela leitura minuciosa dos documentos que fazem referência pedagógica do projeto).

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se

generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2008, p. 13)

Contudo, é importante, para que se realize uma interpretação mais próxima possível da realidade, que se considerem as representações, os afetos, as subjetividades dos sujeitos pesquisados, seu contexto sociocultural, enfim, que se considere o enredo de suas vidas, o contexto de seu vir a ser. Uma informação, nesta metodologia de análise, não pode ser somente descritiva, pois, se não estiver relacionada ao contexto investigado, poderá se tornar uma informação frágil e sem valor científico. Portanto, os dados devem ser minuciosamente relacionados a outros fatos teóricos e contextos, para que tenham legitimidade científica. A referência teórica, na análise de conteúdo, está colocada, então, como código de referência para a interpretação.

Considerando a coleta realizada e partindo dela, busquei organizar a temática como Unidade de registro¹² tipo Tema¹³, ou seja, “uma asserção sobre determinado assunto” (FRANCO, 2008, p. 42), após ter realizado uma análise temática, tentando encontrar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 1991) para os ditos das entrevistas. Valendo-me do referencial teórico, busquei classificá-los e elaborar o quadro que segue, explicitando as categorias criadas e alguns indicadores explicativos, bem como frequência de aparições. Tal quadro será instrumento guia para a análise teórica dos dados coletados.

¹² Unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. (FRANCO, 2008)

¹³ A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo. (MINAYO, 2006)

QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISES						
PRÁTICA NO SOCIOEDUCATIVO	Conceito de Socioeducativo	Compreensão dos aspectos conceituais.	DIMENSÃO TEÓRICA COM BASE NOS CONCEITOS FREIREANOS	Conhecer a Realidade	6 x	"Conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, ler a realidade para transformá-la". (Dicionário Paulo Freire, p. 350)
				Autonomia	27 x	"Autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo. A autonomia vai se construindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas. (Dicionário Paulo Freire, p. 57) "O trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor com ele mesmo." (FREIRE, 1996, p. 71. Pedagogia da Autonomia)
				Criticidade	6 x	"Criticidade é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. (Dicionário Paulo Freire, p. 105)
	Conceito de Educador Social	Percepção dos educadores em relação ao trabalho realizado.		Interdisciplinaridade	6 x	"A interdisciplinaridade é estabelecida, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real. (Dicionário Paulo Freire, p. 236)
				Diálogo	6 x	"Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação". (Dicionário Paulo Freire, p.130) "A educação autentica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 1987)
				Amorosidade	5 x	A amorosidade compartilhada proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. Afeto como compromisso com o outro. É vida, vida com pessoas, profundo amor ao mundo e aos homens. (Dicionário Paulo Freire, p. 37 e 38)

Quadro 2: Categorias de análise

Fonte: a autora

3 RESULTADOS DA PESQUISA: REENCONTRANDO PERGUNTAS, RETOMANDO DÚVIDAS, MOBILIZANDO INQUIETUDES

Ao pretender conhecer o conhecer, encontramos-nos nitidamente com nosso próprio ser. (MATURANA, 2001)

Realizar a análise de dados significa desprender-se do óbvio para “[...] penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.” (MINAYO, 2006, p. 299).

Analisar está para além de constatações óbvias, significa interpretações e posicionamento do pesquisador, que, ao definir, define-se, a partir da sua relação individual e subjetiva com o objeto de investigação.

Eu educadora – eu pesquisadora. Histórias que se cruzam, que se implicam em um contexto de investigação.

No eixo das minhas incertas e imprecisas interpretações, consta como pano de fundo minha motivação para a escolha dessa temática de investigação. Minha formação como professora de Ensino Fundamental, Pedagoga e Psicopedagoga conduziu-me a esta pesquisa, já que sempre atuei na periferia e sempre estive envolvida pelas/nas questões sociais. Minha inserção no Ensino Superior não me afasta desse foco, uma vez que quase de imediato me identifico com as políticas de extensão e nela atuo até hoje. A via de propostas que deem conta de um espaço para discutir as diferenças sociais é o que me seduz, na ação extensionista.

Esse breve resumo de minha trajetória profissional quer situar de onde minha análise está inscrita. Falo de um lugar que sempre me causou inquietação. Somos formadas para atuar com um modelo de aluno ideal, mas nessa inserção na realidade, deparamo-nos com a vida tal qual ela é, nem sempre doce e suave. Deparamo-nos com uma problemática social que por vezes nos desestabiliza. Encharcadas dessa realidade é que vamos tecendo uma prática que nem sempre deixa claro o embasamento teórico que a constitui, mas por tentativas, acertamos e erramos, repetimos o que foi bom e descartamos o que não deu certo.

Isso é o que Maurice Tardif (2002, p. 48-49) vai chamar de saberes experienciais:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários ao âmbito da prática docente e que não provêm das instituições nem dos currículos. Estes saberes não se

encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Portanto, introduzo este capítulo anunciando o lugar do qual faço minhas provisórias constatações.

A partir dessas considerações iniciais, encaminho a estrutura de análise dos dados, em um capítulo que está dividido em quatro eixos, que foram estruturados considerando-se as categorias previamente definidas¹⁴.

1. O primeiro eixo (3.1) conta/narra/diz brevemente dos educadores entrevistados, bem como seu espaço de atuação, situando o contexto investigado, e do conhecimento ali colocado.
2. O segundo eixo (3.2) traz uma das duas categorias colocadas no Quadro II, da Dimensão do Socioeducativo – a compreensão dos educadores do que seja o Socioeducativo e de que forma esse espaço é compreendido por seus protagonistas.
3. O terceiro eixo (3.3) analisa a segunda categoria definida no quadro II, da dimensão do Socioeducativo e o conceito que os educadores têm sobre ser Educador Social.
4. O quarto eixo aborda as microcategorias da dimensão teórica: definição de educador social com base nos conceitos freireanos elencados.

3.1 OS EDUCADORES: DA FORMAÇÃO AO SABER DA EXPERIÊNCIA

Os treze¹⁵ educadores entrevistados compõem um grupo de três homens e dez mulheres, com idade variando entre 19 e 42 anos. Sendo que, dos treze, duas

¹⁴ Ver Quadro 2, página 49

¹⁵ Optei por entrevistar todos os funcionários da ONG, não só os educadores diretamente responsáveis pelas oficinas em função de que, no momento de observação, percebi que todos, de uma forma ou de outra, fazem uma interlocução importante com as crianças e os adolescentes atendidos pelo projeto, bem como no enredo do desenvolvimento do mesmo. Cito como exemplo a funcionária responsável pela merenda, que também era, naquele momento, organizadora de um

são funcionárias diretamente responsáveis pela higienização e pela merenda. Há uma coordenadora, outra exerce a função de secretária, outra é articuladora de entrevistas com as famílias e oito são responsáveis pelas oficinas de teatro, informática, *street dance*, balé, percussão, ConversAção, arte (duas educadoras, uma em cada turno).

Desses treze educadores, oito estão em processo de formação em nível superior; uma em processo de formação em nível médio; uma com pós-graduação concluído em nível de mestrado; outra, com Ensino Fundamental concluído (sem estar estudando atualmente); uma com ensino superior concluído (sem estar estudando) e outra com Ensino Médio concluído (sem estar estudando). Mas entenda-se que esse não estar estudando não significa não estar em formação, pois os entrevistados buscam cursos específicos em suas áreas de atuação, bem como leituras que contemplem as necessidades que ali se colocam:

Minha formação? Eu fiz ginásio, depois fui fazendo curso, curso, curso, sempre que possível, na verdade eu queria fazer Belas Artes, mas meus pais não deixaram. Mas eu acho que eu fiz mais [...] eu fiquei seis anos trabalhando no atelier da prefeitura. Aquilo lá é uma faculdade. Aquilo lá é aprendizado. Pra fazer o que eu faço, é preciso muita técnica [...] Daí tu tem que fazer curso de tudo, até de eletricista eu fiz. (Educadora M, 42 anos, 2008)

Ah, eu leio de tudo. Desde romances, crônicas, de tudo. Eu amo ler. Nossa! O que eu aprendo. Por que, às vezes, não adianta tu querer aprender do que tu vê. Tu tem que te aperfeiçoar, tu tem que ler. Tá com dúvida? Procura um livrinho e busca. (Educadora A, 40 anos, 2008)

Analisando o perfil dos educadores sob o aspecto da formação, pode-se observar que os educadores demonstram o desejo de uma formação que possa, de alguma forma, contribuir com seu fazer, segunda a Educadora K: “Das disciplinas que eu tenho cursado agora neste semestre, eu pedi pra trocar uma na temática da família. Ela estava lá no final do meu curso, mas eu precisava dela agora”. (29 anos, 2008)

Destaco que o corpo de educadores sente-se desvalorizado em relação aos saberes que possui, ao mesmo tempo em que anuncia, em sua fala, uma situação

brechó que aconteceria no projeto, para arrecadar fundos para um passeio. Quando a funcionária estava de posse da palavra na reunião, tomou as rédeas da organização do evento, ficando claro para mim que, independentemente das funções exercidas e nomeadas em protocolo de trabalho, todos ali tinham como objetivo interagir nas ações designadas ao atendimento das crianças e dos adolescentes. Todos compunham um grupo, o que fica claro também, uma vez que todos os funcionários, independentemente de suas funções, participam ativamente das reuniões semanais, opinando de fato a respeito das questões administrativas e pedagógicas.

de incompletude, de desmerecimento. Apesar de seus saberes ocuparem uma posição estratégica entre os saberes sociais, eles percebem que não conferem status particular aos saberes experienciais, constituidor dos fundamentos da prática e da competência profissional. O saber da experiência lhes é tido como um saber frágil, apesar de ter um tempo de atuação relevante, o compreendem como um tempo frágil. “Eu ainda estou aprendendo, estou engatinhando, não tenho muita prática.” (Educadora H, dois anos e meio de atuação no Socioeducativo). “Nossa! Em meio a tantas pessoas, com tantas experiências, eu não sou muita coisa. Mas estou aqui. Eu não sou muita coisa, mas o pouco que sou ajuda aqui.” (Educadora J, sobre sua atuação)

Os educadores têm em seu fazer um conhecimento, o que Tardiff (2002, p. 39, grifo do autor) vai chamar “próprio do exercício de suas funções”:

[...] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os educadores ali inseridos reafirmam a ideia de Maturana (2001, p. 32), o qual afirma que “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”. Ou seja, um exercício de prática, em que o ir e vir do processo de construção do ato de conhecer vai permitir que se elabore algo efetivamente concreto em relação à ação a que se propõe. Assim, os educadores estão em constante movimento entre a ação e a experiência, que, de acordo com Maturana (2001), se aplica a todas as dimensões do viver. Portanto, o conhecimento presente na ação desses educadores conta com seu fazer experiencial (Tardiff, 2002) somado à reflexão que fazem sobre suas ações (Maturana, 2001). O próprio movimento causado pela pesquisa, aliado à sua reflexão cotidiana, os coloca em permanente ato reflexivo e, portanto, como construtores de teoria.

Esses educadores atuam em espaços socioeducativos há determinado tempo, o que lhes legitima um espaço de construção do conhecer profissional. O menor tempo de experiência é de um ano e o maior tempo é de nove anos, o que sugere tempo suficiente para produzir descrições e reflexões sobre a experiência, em um processo circular de fazer, refletir e refazer. A exemplo disso, como proposta pedagógica do projeto, os educadores, durante o ano de 2008, produziram o que chamo aqui de Relatório Reflexivo. Tal documento foi organizado e orientado para que os educadores pudessem registrar em três momentos, ou seja, em três

produções escritas, suas ações efetivas. A primeira redação teve como orientação que se seguisse uma “enxurrada de idéias”; a segunda foi orientada para que se ampliassem as escritas contendo mais informações sobre seu fazer, e a terceira, um exercício de “recheio do texto”, conversando com autores com os quais tinham afinidades.

Tais escritos oportunizaram-lhes uma reflexão sobre seu fazer e se produziram como um lugar de discussão e de registro, conforme consta nas orientações do documento do relatório reflexivo:

Este movimento pode caracterizar-se como um processo de formação, pois partimos do pressuposto de que o educador deve trabalhar sempre em constante processo de ação-reflexão-ação. Fator que orienta as próximas ações político-pedagógicas. Para tanto escreva um texto reflexivo sobre sua prática pedagógica. (2008)

Como o documento aponta a produção textual em três momentos, propõe que o educador faça uma construção processual. Ao reler e reescrever, pode retomar conceitos e explicitar o processo de incacabamento desse fazer, conferindo às práticas, a partir de si mesmo, status de “saberes pedagógicos”:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIFF, 2002, p.37)

No entanto, apesar da intencionalidade do trabalho, de sua produção e seu registro, a prática do Educador Social não se legitima socialmente por constituir-se de uma ação pouco reconhecida como categoria acadêmica e também porque é realizada por um profissional cuja profissão não existe. Destaco que o trabalho realizado por esses educadores se sustenta em uma ação intencional, elaborada e pensada de fazer-conhecer, ou seja, nenhum fazer o é sem ter em sua ação o ato de conhecer. Para tanto, compreendo o conhecer como ação efetiva, ação que permite a um ser vivo continuar sua existência em determinado meio ao fazer surgir o seu mundo. (MATURANA, 2001)

Esse autor propõe pensar o conhecimento no fazer, como processo que pode resultar em seres capazes de produzir descrições e, ao mesmo tempo, refletir sobre elas. Portanto, se o conhecimento é a capacidade de produção e reflexão, seria absolutamente correto afirmar que, mesmo sem uma formação específica acadêmica, os Educadores Sociais aqui investigados, a partir de sua prática

cotidiana, de sua ação-reflexão, são promotores de conhecimento específico de seu saber. Percebemos no diálogo abaixo a ilustração do que acabo de afirmar:

Educador: Olha, pode até ser, mas é que a gente olhando de fora. Nossa, eu vejo tantas experiências, tanta coisas legais que esses educadores trazem.

Pesquisador: E onde tu achas que eles aprenderam tudo isso?

Educador: Na vivência. Na vivência porque eles já tiveram muitas experiências. É na experiência que tu pega. Claro, é muito estudo, todos se dedicam ao estudo. Sempre, não param. E isso também ajuda, mas a vivência, a experiência que eles têm nos lugares é fundamental.

Ao se perceberem produtores de reflexão, pode-se dizer que, ao retomarem seus escritos para escrever de novo, de um novo jeito, tal prática resulta em uma “Modificação Estrutural” (MATURANA, 2001). Como resultado dessa dinâmica, desencadeada a partir de suas interações individuais, o educador produz o que o autor chama de “Acoplamento Estrutural”. Este é constituído por perturbações mútuas que desencadeiam mudanças de estado tanto entre os educadores quanto em sua prática.

Portanto, falar em ação-reflexão-ação, conceito presente em Paulo Freire, é também reconhecer o que Maturana (2001, p. 265) chama de circularidade cognitiva: “O conhecer o conhecer não se dispõe como uma árvore com um ponto de partida sólido, que cresce gradualmente até esgotar tudo o que há para conhecer.” Nessa perspectiva, quando para a fim de descrever seu fazer, o educador percebe que nesse fazer há mais a fazer e, assim, percebe essa ação como inacabada, eternamente inacabada.

E claro, tu começa a questionar outras questões. Surgem dúvidas, aí tu te dá conta que não sabe nada né? Aquela coisa de que tu não sabe nada, que tu tem que correr atrás, que tu tem que ler, que tu tem que te informar, tu tem que te capacitar. E aí a sensação de processo. (Educadora D, 28 anos, 2008)

Outro aspecto desse conhecimento que rege as práticas educativas desses educadores está dado pela trajetória pessoal de cada indivíduo, pelas experiências que sustentam seu ser inserido no contexto social. Como elemento comum a todos os educadores entrevistados, destaca-se a preocupação com as diferenças. Preocupação que os conduz ao socioeducativo, não de forma salvacionista, mas como resultado, em alguns casos, de uma formação familiar que dá o rumo a uma inquietação social. Assim, os valores familiares resultados de um processo social podem ser apontados como elementos influenciadores do fazer e da forma como fazem sua ação em âmbito social.

Percebo que, de alguma forma, o fazer de algum membro familiar é referenciado como fundamental ao desejo pessoal de transformação social.

Começou com a minha irmã, ela ia na casa aberta e daí ela me contava o que acontecia e eu ficava assim desde pequena, encantada. Então, eu escuto desde pequena, desde que minha irmã trabalhava na Casa Aberta e me encantava o que ela falava, me encantava por tudo. (Educadora J, 19 anos, 2008)

Eu sempre me espelhei na minha mãe. Uma pessoa muito simpática, muito verdadeira. Ajudava todo mundo. A gente queria conversar com ela e nunca dava, sempre tinha um monte de mulher com ela. Elas faziam cobertas pra serem distribuídas no inverno para os pobres. E aí eu fui indo, né... (Educador A, 40 anos, 2008)

Sabe? O que eu aprendi foi através do meu interesse, através das coisas que eu gosto e um pouco através da minha mãe. Eu tinha a minha mãe que me incentivava muito. Então, é uma coisa que tu desenvolve ao longo da vida, não é assim de uma hora pra outra. (28, 26 anos, 2008)

Então, pode-se trazer o que Larrosa (2002, p. 25) diz sobre a experiência:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A experiência desses educadores está não só pela via da informação, ou da formação, mas está também por experimentar, por provar um lugar, um fazer que está colocado na sua vida em “Ex-posição”, por estar afetado pela criança e pelo adolescente e pela situação em que estes se encontram socialmente.

O educador desta pesquisa conta com a experiência do vivido, do abismo do cotidiano que não tem receita, que não tem manual, que não tem formação, mas que afeta, que toca, que transforma, que faz acontecer.

A experiência aqui narrada por Tardiff (2002), por Larrosa (2002) e definida como conhecimento concreto por Maturana (2001) é a experiência que não produz verdades, mas que fomenta inquietudes. É a experiência do ser que é, mas não existe, não tem reconhecimento. É a experiência de quem faz, de quem transforma, de quem cuida, de quem atua, de quem escreve e inscreve uma profissão.

Diante das análises realizadas, podemos dizer que as fontes de aquisição desse conhecimento presente na ação dos Educadores Sociais se constitui de uma

circularidade instalada pelo fazer fazendo (saberes provenientes da experiência), pela socialização primária que tem como matriz a família desses indivíduos (saberes pessoais) e pelos conhecimentos já sistematizados (saberes da formação escolar).

Da integração desses conhecimentos resultam seus fazeres, resultam suas articulações, resultam na ação propriamente dita do socioeducativo.

Considerando os fazeres e os conhecimentos, passo a dar voz ao que os educadores conceituam como sendo o socioeducativo.

3.2 O SOCIOEDUCATIVO CONTADO POR SEUS PROTAGONISTAS: AFINAL, O QUE É ISSO?

Entende-se por educação um universo que está para além das paredes das escolas. Entende-se por escola o lugar que tem papel central no ensinar os alunos que por ali passam, mas não exclusivo.

Portanto, quando falamos em educação, falamos de um universo maior que o da escola. Falamos de um além, de outros sentidos para o aprender, de outras práticas educativas. Uma dessas práticas é caracterizada pela educação não escolar¹⁶, que acontece nos projetos socioeducativos, ou seja, uma educação que não sofre os rigores do conteúdo, dos limites de tempo e de espaço. Uma educação amplamente cidadã.

Conforme Almerindo Janela Afonso (1989, p. 78):

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Alguns educadores, ao conceituar o socioeducativo, evocam a escola regular, o ensino formal, nossa matriz primeira de concepção de educação:

¹⁶ A opção pelo uso da expressão educação não escolar se dá por ela agregar diferentes formas de nomeação, entre elas, educação não formal, educação informal.

Eu queria que tu visses as nossas crianças fora daqui. Tu sabes que aqui elas têm um comportamento totalmente diferente? Na rua, eles são bagunceiros, eles quebram as coisas, na escola, nem se fala. E aí, eles chegam aqui no projeto, acho que a maioria, quando vem subindo ali, já vem desestressando. (Educador A, 40 anos, 2008)

Aí, na escola, ele fugia da professora, ele não queria fazer as coisas, ele saía, ela tinha que abandonar todas as outras crianças e ir atrás dele. E aí ele começou vim aqui, teve uma transformação muito grande! Que ele não precisa ali estar regradinho, num espaço se comportando. Ele por si mesmo vem e se comporta. (Educador A, 4 anos, 2008)

Aqui não tem obrigatoriedade de vir, aqui tu tem que seduzir pra eles ficarem. (Educador E, 37 anos)

Cara, muita resistência, muita resistência, muita. E ao mesmo tempo os professores dão queixas, 'ah, porque o aluno isso, o aluno aquilo'. Bom, mas o professor não tira a bunda da cadeira, não tira a teia de aranha. Realmente, o socioeducativo vai te atropelar. (Educador F, 32 anos, 2008)

E aí, os professores vinham me procurar pra eu ajudar no controle disciplinar dos alunos. Tanto é que eu cheguei ao ponto de colocar uma condição e eu acabava participando da avaliação. E aí, no fim das contas, a oficina era usada como uma maneira de ter controle sobre os alunos, sabe? E, ao mesmo tempo em que eles criam essa parte do poder que a oficina dava, eles não queriam saber que a oficina invadissem a sala de aula. Não queriam saber o barulho da oficina, entende? Bom, só os benefícios, só a parte de ajuda a ter um controle sobre os alunos. (Educador F, 32 anos, 2008)

Mesmo diante do que aqui parece uma crítica ao ensino formal, não quer esta pesquisa denunciar ou desmerecer a instituição escolar. A escola existe e se faz necessária, uma vez que cada prática, seja escolar ou não escolar, tem suas especificidades e seus propósitos bem delineados. Quando entrelaçamos os fazeres do socioeducativo com o fazer nas escolas, podemos contribuir para uma reflexão da própria escola como estrutura que promove o conhecimento específico de um saber organizado e normatizado, que passa de geração a geração. Não quero justificar o socioeducativo destruindo a escola, pelo contrário, quero conceituar o socioeducativo como parceiro da escola. Nesse sentido, diz Afonso (2001, p. 30):

É importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal e não formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções e complementaridades várias.

A educação formal, portanto, está para a não-formal e vice-versa, no sentido de que uma e outra se complementam e se voltam para um mesmo público. A principal diferença entre elas, a informalidade, não descaracteriza a escola regular, contudo, dá o tom da não escolar.

A modalidade informal do socioeducativo não quer dizer que ali não exista uma preocupação com conhecimentos. O socioeducativo, nesse sentido, rompe com a formalidade, mas se coloca repleto de intencionalidade educativa. Conforme podemos ver no que nos dizem os educadores:

No socioeducativo, eles vêm mais livres, têm mais vontade. Na escola, é aquela coisa mais obrigatória. Eles gostam de ir, acho que eles gostam de ir na escola, não de estudar, de ir na escola. Mas daí o socioeducativo tem isso, né, porque tu podes modificar o teu trabalho, conforme a tua demanda, tu não segue aquela coisa rígida. A gente tem essa liberdade. (Educador B, 27 anos, 2008)

É lógico que tu ajudas, que tu mostras caminhos, mas tu não obrigas, que nem no ensino regular. A gente sempre procura dar liberdade de expressão, senta, escuta, conversa, acho que essa é a grande diferença, mostra que existem outros caminhos, mas que depende de cada um escolher pra onde vai. (Educador C, 26 anos, 2008)

Conforme o educador E (37 anos, 2008), “[...] o socioeducativo é aberto. Então, é outra coisa, não largado, aberto não é largado.” O que este educador leva a pensar é que, mesmo diante da imprevisibilidade do socioeducativo, não significa que ali não haja planejamento e intencionalidade. Quer dizer, sim, que existe, nesse local de atuação, uma dimensão de respeito pelo desejo das crianças e dos adolescentes, respeito pelos rumos que o próprio projeto define, de acordo com a demanda da cultura local, de acordo com as diferenças estruturais, culturais, históricas e sociais:

Porque nos espaços de atendimento socioeducativos eles vão acontecendo no fazer fazendo. Aí, o espaço vai ficando, criando corpo? Um projeto social, um atendimento socioeducativo vai ser diferente de cada lugar. E esse é o nosso enfoque. Esse é o nosso material de trabalho, tu precisa saber disso: Por que tem tanta gente vivendo na periferia? Por que as vilas têm aumentado tanto? Por que a vulnerabilidade social, quando deveria diminuir, só aumenta? (Educadora D, 28 anos, 2008)

Não, isso mesmo, tu tem razão A gente chega e ocupa espaço. De que maneira a gente ocupa espaço? Uma coisa de trabalho! A gente ocupa espaço com uma coisa de diversão, de lazer. Entendeu? Mostrando que a gente está dando prazer, sabe? Uma coisa bem sensorial, bem corporal mesmo. Como isso, mexe com qualquer espaço! (Educador F, 32 anos, 2008)

A educação não escolar, neste caso, referendada pelo projeto pesquisado, está voltada para as questões do cotidiano das comunidades em que está inserida, articulando ações que dêem conta de pensar a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas locais de suas comunidades, que possibilitem o

desenvolvimento de habilidades, de organização e um afinamento da compreensão de mundo, lendo criticamente as informações que nela recebem.

Para que uma leitura crítica de mundo seja construída nessas práticas, é fundamental e primordial que suas ações sejam orientadas pela valorização de elementos culturais já existentes na comunidade, mesclando-se com elementos trazidos pelos educadores, bem como pela experiência em ações coletivas organizadas nesses projetos com a finalidade de discutir questões desencadeadoras de múltiplas interpretações, tais quais étnico-raciais, de gênero, de situação social, costumes, valores, etc.

Nas falas dos educadores, também fica clara a compreensão de que o projeto socioeducativo é um espaço de oportunidades para crianças e adolescentes que sofrem as privações do descaso social:

Na verdade, muitas das crianças que estão aqui ou em outros projetos, elas não vão ter outra oportunidade assim. Então, eu acho que o trabalho socioeducativo possibilita isso de oportunidade. (Educador B, 27 anos, 2008)

O educador social é alguém que está dando essa oportunidade. Na escola não tem aula de percussão, eles não tem dinheiro pra pagar... (Educador F, 32 anos, 2008)

Eu acho que é a própria educação. O que eles aprendem aqui. Se eles estivessem na rua, estariam aprendendo coisas ruins, aqui estão aprendendo o que é bom. Estão tendo oportunidades diferentes. (Educador H, 42 anos, 2008)

Um trabalho numa instituição sócio educativa muito bem, vai fazer a pessoa ir para o formal bem preparado. (Educador E, 37 anos, 2008)

Outro aspecto que aparece fortemente na concepção de socioeducativo para esses protagonistas está ligado ao fazer e ao prazer de crianças e adolescentes que estão vivenciando o projeto, como no prazer de quem está no lugar de desencadeador do fazer socioeducativo:

É que aqui, de certa forma, em projeto social, a gente faz o que a gente faz, muitas vezes o que eles têm interesse, o que eles estão com vontade. Daqui a pouco, tem dias que tu começa um trabalho que tu vê que não vai fluir, tu troca, faz alguma outra coisa que vai interessar a eles. Então, a gente não tem o conteúdo que tu tem que dar, assim o conteúdo que tem que ser cumprido e tu tem que dar aquilo, independente se eles estão aproveitando se não estão, se estão gostando ou não, tu tem que cumprir aquilo. Por isso, eu acho que o socioeducativo é prazeroso. (Educadora C, 28 anos, 2008)

Eu acho, pelo menos o que eu vejo sempre assim, é que é um lugar onde eles gostam de vir, que eles tem prazer e que eles vão aprender, tirar algum proveito por si. Não porque eu vou dizer, fulaninho tu não podes fazer isso,

porque isso é feio. Não, eles vão ter exemplos, tu vai conversar e eles vão se tocar de algumas coisas. (Educadora C, 28 anos, 2008)

É muito maior do que tu olhar por fora o prédio. O socioeducativo é um lugar acolhedor, é um lugar muito bom das crianças ficarem. E é isso, eu acho que o local ele é apropriado pra isso, pra fazer eles se sentirem bem. Eu ficava imaginando 'Nossa lá dentro deve ser muito legal! de ver o que que acontece. Porque eu nunca tinha entrado aqui dentro pra ver. Não tinha entrado porque eu nunca me dispus a entrar. E eu ficava pensando, via as crianças saindo todo contente, conversando e eu pensava: "Ai, o que será que é tão bom lá? Aí, depois quando tu entras, é que tu começa a ver a grandeza de tudo! (Educadora A, 40 anos, 2008)

Porque o socioeducativo mexe contigo dentro. É isso, eu entro e aí é cachaça! Tu vicias, tu vês essas crianças ali... Eu não larguei mais, eu não larguei (Educador E, 37 anos, 2008)

Eu não sei se fosse uma coisa distante e puramente objetiva, se a gente teria esse envolvimento e essa profundidade toda com a coisa. E aí eu não sei o socioeducativo teria se desenvolvido tanto. Olha, eu gosto e me sinto muito no lugar de um catalisador assim, sabe? De enxergar o momento coletivo e todo mundo mais ou menos a todo gás, só que cada um fazendo uma coisa e separado. Então, vamos fazer juntos, a gente já está fazendo isso e eu aquilo, vamos pegar. E eu me vejo muito como catalisador. De conseguir ver as tendências, se está todo mundo querendo isso aqui, então vamos juntar e fazer junto isso aqui. (Educador F, 32 anos, 2008)

Diante das falas dos educadores, aqui registradas, fica claro que suas ações estão tomadas de sentimentos fortes de prazer e amorosidade, materializados no afeto e no compromisso com o outro, “[...] um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (BOFF, 2007, p. 92), ou seja, o cuidado. A categoria do cuidado é trabalhada pelo autor em dois sentidos: o de atitude de desvelo, solicitude e de atenção com o outro e o de preocupação e inquietação. Eu ousou acrescentar um terceiro sentido à dimensão do cuidado apresentada por Boff: o de amorosidade, categoria freireana definida nesta pesquisa.

Amorosidade, conceituada por Freire como ontológica, como finalidade existencial e, portanto, sinônimo de cuidado quando anunciado pela possibilidade da partilha, da percepção do outro com o outro e pelo outro. Por estar imbricado, penetrado pelo sentimento de responsabilidade, pelo compromisso com o outro social, “comprometer-se consigo e com o outro” (FERNANDES, 2008, p. 37)

“A amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas” (FERNANDES, 2008, p.38). Ou seja, nas relações é que se constituem significados de cuidado e de amorosidade. Quem ama luta, quem ama busca, quem ama se dedica. Quem ama busca lugares possíveis, “inéditos viáveis”.

3.3 O FAZER DO EDUCADOR SOCIAL NA PERSPECTIVA DE QUEM FAZ A PRÓPRIA AÇÃO: “QUERO SABER, AFINAL DE CONTAS, O QUE É ISSO QUE EU FAÇO.”

Estar implicado no lugar de atuação, implicado aqui no sentido de envolvimento com e para o outro, significa atuar sobre algo, atuar para alguém, com alguém. Nessa constituição do fazer socioeducativo é que esta pesquisa se propôs a ouvir o que os próprios educadores dizem de seu fazer. Afinal, o que é ser Educador Social?

Aqui, novamente, (re)encontram-se os aspectos já observados, ou seja, um conceito de educador que se produz, tendo como base o ser professor:

[...] A diferença é muito grande, porque é uma relação totalmente diferente do educador social com o professor. Parece que tem uma coisa mais de status, o professor ao se aproximar do aluno do mesmo jeito. Não tem uma proximidade. Porque quando eu chego no projeto, as crianças vêm, abraçam, fazem aquele grupinho ali, se penduram no pescoço, pedem colo. Daí, o professor na sala de aula não; os alunos ficam longe, mesmo quando eles querem chegar perto parece que eles meio que encontram uma barreira... É bem diferente a relação. (Educador B, 27 anos, 2008)

E acho que sou mais Educador do que Professor. Professor é o sábio que ensina um assunto. Professor é o que sabe tudo e te ensina um assunto, o Educador aprende contigo e ensina junto, aprende junto. (Educador E, 37 anos, 2008)

O professor, não são todos, mas a maioria vai ali dá sua aula, mas não é envolvido com o aluno, porque ele tem uma turma grande, ele atende a todos e vai embora fazer as coisas, não é como a gente assim, que tu atende cada um do seu jeito. Eu aqui aprendi a conhecer cada um do seu jeitinho, e a lidar com cada um deles de uma forma diferente. (Educadora L, 24 anos)

Acho que o professor ele não é muito envolvido com isso, com essas coisas do ser humano. Ele é mais envolvido com a didática, com a escola, com o que ele tem que ensinar. Chegou ali, fez a parte dele, e eu já não ia gostar de trabalhar em escola, porque eu,acabo me envolvendo. (Educadora H, 42 anos, 2008)

Eu acho que o educador consegue ser um professor, mas agora um professor como educador é uma coisa... não sei se dá. (Educador M, 42 anos)

Como se pode observar, os educadores sociais se utilizam da sua concepção de professor para constituir, dar corpo ao que compreendem como sendo a sua prática. Epistemologicamente, toda prática educativa está dada pelo ensinar, pela prática de ser provedor de conhecimentos. Portanto, não causa estranheza que, ao narrarem-se como educadores sociais, esses atores do socioeducativo o

façam pela lógica de ser professor. Contudo, os aspectos sociais do fazer desse profissional ficam evidenciados nas suas falas, ou seja, o Educador Social é o profissional que está imbuído das causas sociais, aquele que tem suas funções definidas pela lógica da transformação, da oportunidade, desprendido do conhecimento conteudista, mas responsabilizado pelo conhecimento de mundo.

Como diz a Educadora H (42 anos, 2008): “E aqui não, aqui eu faço esse papel de educadora educativa.” Tal frase tem profundo significado se olharmos pelo reforço que esta educadora faz ao educar. O *educativa* nesse dizer é definidor de uma prática que transcende o fazer pelo conhecimento acadêmico. E está colocado o sentido mais amplo dessa ação quando reforçada *educadora educativa*, aquela que faz do ato de educar um ato de transformar, que amplia a ação educativa para uma socioeducativa, de uma ação que exige consciência social.

Por sua vez, a Educadora C menciona a importância de atuar de forma sintônica com as crianças e os adolescentes:

O educador social procura ouvir eles, conversar, saber o que eles querem, o que esperam da vida, não só em relação à minha oficina, mas saber, conhecer cada um deles, saber o que eles esperam pra vida. (Educadora C, 28 anos, 2008)

Essa educadora referencia a aproximação com as crianças e os adolescentes no sentido de envolver-se com os desejos desses indivíduos. Desejos de pulsão de vida, de futuro, de envolvimento de fato com a trajetória de quem ali está, para ter acesso ao que a sociedade lhe negou. Portanto, aqui, está a função dialógica e relacional que me parece inerente ao educador social, estar em e para a criança e o adolescente, permitindo de fato que eles atravessem suas ações pedagógicas nos projetos socioeducativos.

O trabalho como educador social requer uma relação de colaboração e envolvimento, anuncia o Educador F (32 anos, 2008):

Olha, eu me sinto muito no lugar de um catalisador assim, sabe? De enxergar o momento coletivo, cada um fazendo uma coisa na sua especificidade. Então, um fazer juntos, tu fazendo isso e eu aquilo, vamos pegar juntos. Por isso, catalisador, de conseguir ver as tendências e, se está todo mundo querendo isso aqui, então vamos juntar e fazer junto isso aqui, né?

Esse âmbito de atuação social necessita de um trabalho em equipe em que todos estejam em sintonia com as questões sociais que ali estão postas. Necessitam

das contribuições de cada um dos profissionais que, desde suas respectivas áreas de trabalho, possam incidir nas propostas educativas que o projeto demanda.

Contudo, estabelecer um conceito específico do ser Educador Social é uma tarefa a ser construída a longo prazo. Esta pesquisa quis trazer a voz de quem cotidianamente pensa seu fazer e tenta conceituá-lo para legitimá-lo.

Quero saber, afinal de contas, o que é isso que eu faço. Agora mesmo, eu estava conversando com o V. sobre isso, que profissão é essa, cara? Tu sabe? Educador social? (Educador F, 32 anos, 2008, grifos da autora)

Nessa fala, está expressa a angústia de uma profissão ainda em construção e que sofre as precariedades de estar fazendo algo de uma consciência social ímpar, entretanto, sem estrutura que a fortaleça a partir de um reconhecimento oficial.

O fazer desses profissionais está atrelado a uma condição de falta de formação e de definição de funções, de ter um campo teórico próprio que lhe dê identidade a partir de seu fazer e não estando em contraponto à educação escolar.

Os processos metodológicos existentes nesse fazer do Educador Social não estão sistematizados, o que, de certa forma, fragiliza o estudo e a análise de trabalhos na educação não escolar, dando a impressão de que o trabalho realizado não tem o caráter de intencionalidade. Intencionalidade que se faz presente, porém não está registrada de forma a dar visibilidade para o fazer que ali está posto. Não quero aqui sugerir metodologias fechadas, mas metodologias que registrem justamente o movimento, a dança presente na flexibilidade que esses espaços oportunizam ao educador.

*Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam com necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e pensar o mundo que circunda as pessoas. (GONH, 2008, p. 7)*

Pensar e tentar nomear/conceituar as práticas do Educador Social implica denunciar a falta de metodologias, anunciando que estas, de acordo com as singularidades dessa ação, não podem estar amarradas, nem tão pouco dirão de um lugar fixo, mas serão balizadoras de um Que Fazer que, em Freire, está dado como atitude pedagógica de busca por uma direção, agindo no sentido de produzir algo.

Tal produção pode ser o caminho de um reconhecimento social de um fazer utópico que deseja conhecer o campo das relações sociais, trazendo para a sociedade um grão de areia de ações cidadãs, conferindo identidade para aqueles que se propõem a atuar como educador social. Um fazer que proporcione algo de positivo à sociedade, aprendendo a compreendê-la, para nela atuar, transformando. O registro de tais metodologias vai resultar na sistematização de um conhecimento legítimo de uma prática que está impregnada de fazer e (re)fazer, de fazer e (des)fazer, estabelecendo diálogos e desafios com outros fazeres sociais.

Desse lugar que fala o educador E, percebe-se o desabafo de ser um profissional que está em processo de estruturação:

Até porque é esse um caminho tortuoso, se não tem uma coisa interna te empurrando, tu salta fora. Porque como mercado de trabalho ele não está estruturado. Sendo que não existe a profissão... (Educador E, 37 anos, 2008)

Esse educador fala de uma motivação interna que mobiliza seu fazer, fala de um sentimento de impulsão pela vida de envolvimento, pela paixão de atuar em prol de algo efetivamente transformador. Outro diz: “Pena que eu demorei muito pra chegar aqui, pra vir trabalhar. Se eu soubesse que era tão bom eu não tinha perdido tanto tempo.” (Educadora H, 42 anos, 2008)

Ser educador social é ser móvel, é ser flexível, é ser articulador de ações de cidadania, é dialogar com as comunidades em que estão inseridos, potencializando ações de desenvolvimento local. É localizar o presente, estimulando representações para o futuro, é ser o portador de esperanças. É estar encharcado de um desejo de ser e estar no mundo para e com o mundo. É estar envolvido emocionalmente com seu fazer:

É difícil agora a gente sair, né? Depois que tu começa como educador social é muito difícil tu deixar de ser. Tem duas coisas que podem acontecer ou tu começa como educador e tu foge e nunca mais volta. Ou tu nunca mais sai. (Educador B, 27 anos, 2008)

Por sua vez, nesse fazer tomado de paixão, os educadores desta pesquisa foram estimulados, através de grupo focal, a pensar teoricamente seu discurso.

Elencadas categorias freianas (quadro 2, p. 49) que emergiram da análise das entrevistas, os educadores foram convidados para uma (re)análise, buscando, pelo seu próprio olhar, confirmar o que previamente eu havia aproximado com conceitos de Paulo Freire. Diante do convite, o educador E (37 anos, 2008) diz:

Eu acho que ser um educador completo, a prática e a teoria tem que andar junto. Por causa de uma frase que eu ouvi, 'que não existe docência sem vivência'. Por causa dessa frase, eu acho que é muito importante acrescentar que não existe prática sem teoria.

Valendo-me desse dito, ingresso no quarto eixo deste capítulo, ousando fazer aproximações de conceitos freireanos com o fazer dos educadores pesquisados.

3.4 À SOMBRA DE UMA (OUTRA) MANGUEIRA¹⁷

A inserção nesta pesquisa me conduziu a uma leitura aprofundada das obras de Paulo Freire, uma vez que, ao me debruçar sobre o empírico, avisto no fazer desses Educadores Sociais, uma intencionalidade freireana em diversas falas. Portanto, para análise dessa prática socioeducativa, proponho-me adentrar nas seis microcategorias definidas a partir do empírico, buscando suas dimensões teóricas, baseadas em conceitos freireanos. Nessa microcategorização, digo micro em função de estar propondo uma análise mais minuciosa, que pretende chegar ao núcleo das ações desses educadores.

Trazer Freire para esta pesquisa reporta-me a um tempo de limitações de liberdade, um tempo de rigorosa perseguição política, um tempo de injustiça social. Nesse contexto, Freire, um idealista inquieto e insatisfeito, questiona de forma ousada seu tempo pessoal de suportar as produções de diferenças sociais.

Freire, em sua trajetória, foi um militante de uma causa nobre: a denúncia das desigualdades. Nessa luta, Freire rompe com o academismo e busca no povo, junto ao povo, o conhecimento de um grupo que sofre os dissabores de estarem à margem do processo.

O instrumental epistemológico produzido por Freire, para além das questões sociais a que ele segue denunciando em vida, invade outros campos de conhecimento. Por isso, encontramos autores de diferentes áreas que recorrem às categorias, elementos e conceitos deste autor como fundamentos para suas obras,

¹⁷ Parafrazeando a obra de Paulo Freire, *À sombra desta mangueira* (2008).

como Leonardo Boff, Moacir Gadotti, entre outros tantos. Contudo, é na educação que ele ancora seus instrumentos de luta.

A educação, para esse pensador, potencializa o sujeito, sendo instrumento de conscientização e libertação. Questiona os métodos clássicos de “dar” aula, traz a possibilidade de que todos possam aprender, construindo juntos o conhecimento. Democratiza as relações entre professor e aluno e coloca a troca como eixo de transformação, nessa relação quase sempre autoritária.

Freire, o pensador; Freire, o educador; Freire, o filósofo; Freire, o pedagogo; Freire de imprecisa classificação, mas um sábio questionador, que produz transformação na área da educação quando nos convida a refletir sobre os domínios do conhecimento acadêmico como única fonte de saber.

O objeto central de sua obra está focado em duas categorias mestras – o poder e a liberdade –, que estão presentes explicitamente em todas suas produções. Resistência ao poder e manifestação de liberdade conduzem o leitor que passeia pelo pensamento de Freire.

Reler Freire com os olhos do presente, reler Freire neste tempo, reler Freire a partir dos Educadores Sociais, eis onde me entrego ao mesmo tempo em que reconheço que não foi tarefa difícil. De forma tácita, aquele fazer, que no seu cotidiano para uma vez por semana para discutir seu fazer, é pura “ação-reflexão-ação”.

Diante das falas dos educadores sociais, encontro-me nas observações e nas entrevistas com uma avalanche de conceitos freireanos: era “respeito” dialogando com “autoritarismo”. Era “conhecer a realidade” para promover “autonomia” e “liberdade”. “Empoderamento” contrapondo a “criticidade”. “Tema gerador” promovendo a “interdisciplinaridade”. Era “conhecimento de mundo”, era “humildade”. A “dialógica” trazendo “certezas provisórias”. “Ser mais” para “saber melhor”, era, enfim, “amorosidade”.

Acrescento ao diário de campo outro companheiro que se torna inseparável, do qual não pude lançar mão, o Dicionário Paulo Freire (2008), obra de valor inestimável, organizada por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski. Portanto, numa mão, as verdades provisórias que a pesquisa me oferecia, na outra, o Dicionário Paulo Freire sendo devorado vorazmente no desejo de (re)compor um campo teórico que pudesse anunciar que os estudos de Freire pulsam intensamente nas veias do socioeducativo.

Mas era preciso (re)definir, era preciso (re)tomar, era preciso (re)organizar tantas informações, tantas constatações provisórias.

Nessa fase da pesquisa, minha opção se deu por contabilizar, por quantificar, nas falas dos educadores, os conceitos que ali vibravam conferindo sentido a um fazer que se anunciava carente de um marco teórico.

Parto para um levantamento conceitual. Conceitos definidos, estudados profundamente, era preciso jogar com eles. Cada fala colocada no seu provisório conceito de aproximação. Um momento muito rico desta pesquisa, um momento lúdico quando, no imaginário, pesquisadora e educadores dialogam com Freire como se estivessem À Sombra de uma Mangueira, com o vento a balançar as idéias, onde os conceitos flutuavam, conduzidos pela brisa, buscando um lugar.

Assim, pousados no papel, conceitos freireanos e a fala dos educadores tornaram possível visualizar quantitativamente sua recorrência. Portanto, as seis microcategorias que anteriormente anunciei como mergulho no núcleo das ações desenvolvidas nas práticas desses educadores se definiram pela recorrência, critério que me parece justo, uma vez que permitiu que esta pesquisa respeitasse o tomado pelos próprios educadores.



Figura 1: Grupo Focal

Fonte: a autora



Figura 2: Grupo Focal

Fonte: a autora

Nessa recorrência legitimada por seus protagonistas, traço como microcategoria de análise os seguintes conceitos em Freire: conhecer a realidade, autonomia, criticidade, interdisciplinaridade, diálogo e amorosidade

Conhecer a realidade: “Conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior.” “Ler a realidade para transformá-la”. (GADOTTI, 2008 p. 350)

Eu acho que é um pouco disso e um pouco também do próprio professor. O professor não tem conhecimento do aluno real, deveria ter. Ele conhece o aluno na sala e não conhece mais nada. Já o educador social, ele conhece toda a família, todo o histórico, conhece onde mora pai, onde mora também. (Educador 12)

Primeiro, eu comecei com alguns trabalhos assim mais livres para que eles pudessem se expressar, pra que eu pudesse conhecer um pouco de cada um, um pouco das habilidades de cada um. (Educadora L, 24 nos, 2008)

Um projeto social, um atendimento socioeducativo vai ser diferente de cada lugar. (Educadora D, 28 anos, 2008)

Mas aí, tu começa a ver que tu tens que trabalhar a família também. Pra ti trabalhar a família tu tem que trazer a família pra cá, tem que aproximar a família. Tu podes... a gente vai até ela, um momento constante, assim como a criança vem pra cá, a gente também vai até a comunidade, na casa, é um movimento. (Educadora H, 42 anos)

Você tem que ler, bom, o que eles gostam de ler? Vão pra realidade do cara, não vão estudar no México se os caras moram em Novo Hamburgo. Com uma fonte no bairro por exemplo. Vai estudar a biodiversidade do lugar, vai ler. O que? A mãe toma muito remédio? Vai ler a bula de remédio. Vai, pegar a realidade. (Educador L, 37 anos, 2008)

Autonomia: “Autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo. A autonomia vai se construindo na experiência de várias decisões que vão sendo tomadas.” (MACHADO, 2008, p. 57) “O trabalho de construção da

autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor com ele mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 71)

Eu procuro cumprir bem com as regras e procuro, de certa forma, cobrar isso, porque estava conversando que é deles a idéia de criar algumas regras. Então, eu sentei com eles e a gente conversou, e eles mesmos definiram que pode fazer isso, não pode fazer aquilo. Eles criaram as regras. Então, agora que foi criado por eles, eu sou a pessoa que vou fazer com que se cumpra. (Educadora, C, 28 anos, 2008)

No socioeducativo, eles vêm mais livres, com mais autonomia. (Educador E, 37 anos, 2008)

Mas daí, o socioeducativo, tem isso, né, porque tu podes modificar totalmente o teu trabalho conforme a tua necessidade. Tu não segue aquela coisa rígida assim. (Educadora D, 28 anos, 2008)

Pelo menos no núcleo, quando eu trabalhei, era assim e aqui também, no Centro de Vivência também. A gente tem essa liberdade. Assim de... essa aula não está legal, vamos fazer outra coisa. Não tem o rigor da escola. (Educadora C, 28 anos, 2008)

Não tem Que Fazer isso. Hoje, a turma não está legal, está muito quente na sala, vamos ali fora, vamos brincar. (Educadora, K, 29 anos, 2008)

A gente deve tornar os alunos mais autônomos possíveis, pra eles poderem construir. Aí, a questão do Software livre. Tu não vai construir nada novo. Agora, se tu tens um Software livre, tu vai poder modificar totalmente ele. (Educador B, 27 anos, 2008)

É lógico que tu ajuda, tu mostra alguns caminhos, mas tu não obriga eles a... Aqui eu acho que a gente sempre dá liberdade, eu sempre procuro dar liberdade de expressão, tipo eu sento, escuto, converso, acho que essa é a grande diferença. Também a gente não sabe tudo pra ensinar. (Educadora L, 24 anos, 2008)

Mas a gente dá muito exemplo e tipo, mostra que existem outros caminhos, mas que depende de cada um escolher pra onde vai, né? (Educadora D, 28 anos, 2008)

Eu procuro passar o que eu sei. Cobrar algumas coisas de certa forma, mas deixar que eles criem também. (Educadora C, 28 anos)

Uma situação controladora? O socioeducativo não! (Educador F, 32 anos, 2008)

Por que eu tive que fazer? Porque eu não queria ele fugindo das aulas. Minhas aulas, quando eu acho que está ficando chata, eu já troco. O quê vocês querem fazer? (Educadora G, 38 anos)

Se fosse uma coisa imposta, não ia ser prazerosa. (Educadora A, 40 anos, 2008)

Foi muito bom! Muito bom! Não tinha um instrumento, não tinha nada, não tinha absolutamente nada. Era abertura total mesmo. E bom, a única coisa que eu tinha? A gente tem o corpo, a gente tem a voz, a gente, a gente tem as paredes. Vamos fazendo, vamos construindo a música com isso. Vamos brincando com o ritmo a partir daí. E foi! E na verdade, assim, eu ia construindo um método daquela aula compartilhando com as pessoas. E é

isso que eu estou te falando; tinha o corpo, vamos fazer só música com o corpo. E começava puxar brincadeiras com o corpo, duas horas e meia de aula. (Educador F, 32 anos, 2008)

Às vezes eu planejo e chego à aula e tenho que pegar e colocar aquilo fora. (Educadora L, 24 anos, 2008)

Eu tinha outra proposta no começo, fazer sexualidade, trabalhar sexualidade com eles e já partir para outra. Mas no meio, eu vi que o tema violência foi uma coisa gritante, porque eu passei um filme pra eles. Tu tinhas que ver o jeito que eles ficaram! Eles tinham vontade de matar pessoas, de trucidar com as próprias mãos. Daí eu comecei a conversar, falei com eles, e eu vi que era uma coisa muito presente aqui nos arredores. (Educadora H, 42 anos, 2008)

Criticidade: “Criticidade é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.” (MOREIRA, 2008, p.105)

Então, eu não vou fazer como uma escola técnica que faz um treinamento; que pega lá e vamos fazer hoje o programa tal seguindo um padrão de... Então, eu posso pegar hoje fazer uma coisa totalmente diferente, que não está interferindo no aprendizado deles. Eles estão aprendendo ali as questões técnicas é trabalhar com mouse, os pequenos principalmente. [...] Usar a informática como recurso e não como fim. [...] A informática é muito fechada. E a gente coloca um instrumento que é uma coisa bem certinha. (Educador B, 27 anos, 2008)

Eu quero uma instituição controladora ou uma instituição questionadora? (Educadora H, 42 anos, 2008)

Não dá pra desconstruir aquilo que está sempre se construindo. (Educadora D, 28 anos)

De marcenaria, eu não vou dar. Eu não vou formar uma mão de obra de criança. Agora, se tu quiseres uma oficina de música eu vou dar uma oficina de música. (Educador F, 32 anos, 2008)

Interdisciplinaridade: “A interdisciplinaridade é estabelecida, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real.” (ANDREOLA, 2008, p. 236)

A forma de se comunicar é escrita, a gente usou a internet ou e-mail também e a gente criou o nosso Orkut, aquele que está na parede. Foi dentro disso. Que a gente está trabalhando com as cartas, a gente pensou em fazer aqueles envelopes pra eles fazerem bilhetinhos e escrever. Todas as oficinas usam. (Educador B, 27 anos, 2008)

E eles vêm lá um reflexo na escola, seja na concentração, seja: "- Bah! mas isso eu vi em artes, isso eu vi não sei aonde, na dança eu faço isso". Daqui a pouco, eles começam a ligar os historiadores com os artistas, geografia com história. Porque minha aula não é teatro na real, eu disse isso já várias vezes. Eu dou aula sobre não jogar plástico no chão, minha aula é mais de cidadania, e está ali embutida porque é um subterfúgio e é viçosa, uma aula viçosa. (Educador E, 37 anos, 2008)

Na verdade, foi um passo difícil escolher Ciências Sociais. Porque eu fiquei entre História, Pedagogia, Ciências Sociais, Psicologia. Muitas áreas que tem a ver com o meu trabalho. (Educador F, 32 anos, 2008)

Eu tinha uma vontade grande de tornar essa oficina uma coisa interdisciplinar. De juntar os conhecimentos de trabalho, a parceria com o professor de história, de matemática. Cara! Dá pra fazer ponte com todas as disciplinas, entendeu? E fazer a gurizada ter tesão pela coisa, porque tu está brincando com a música e aprendendo matemática. Música é muito matemática, é ritmo, que é o que eu trabalho então, é puro raciocínio lógico matemático. (Educador F, 32 anos, 2008)

Agora, agora, sei lá uns quinze dias, um mês, a gente começou uma história com a dança de rua que começou a aparecer assim. (Educadora L, 24 anos, 2008)

Diálogo: “Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. (ZITKOSKI, 2008, p. 130) “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 84)

Eu acho que sou uma pessoa que sempre procura ouvir eles, conversar, saber o que eles querem, o que esperam da vida, não só em relação à minha aula, mas saber, conhecer cada um deles, saber o que eles esperam. (Educadora I, 42 anos, 2008)

E é uma coisa que eu sempre procuro assim: eu acho que tem regras que têm que ser cumpridas em relação ao espaço. Se tu deixar cada um fazer o que quer também não dá. Então, a gente conversa e combina. (Educadora D, 28 anos, 2008)

Eu fui dar aula só pra eu aprender, eu não fui atrás de alguém que dava, eu fui dar aula pra mim aprender, isso é muito louco! (Educador E, 37 anos, 2008)

Então, eu aprendi com o J. o que não se deve fazer com crianças, e aí aprendi, aprendi, vi. Porque eu tive que fazer, porque eu não queria ele fugindo das aulas. (Educador E, 37 anos, 2008)

E aí, quando eu vejo uma coisa que eu não sei fazer, eu digo: "bah, me ensina mesmo porque eu quero aprender" E aí, entra a coisa de verdade, eu estou aprendendo, não é ensinando. Aí, eu me emociono. Porque é verdade. Por que eu quero aprender, como é que eu vou aprender? Ouvindo quem tem o que ensinar, no caso a criança. (Educador E, 37 anos, 2008)

Amorosidade: “A amorosidade compartilhada proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. Afeto como compromisso com o outro. É vida, vida com pessoas, profundo amor ao mundo e aos homens.” (FERNANDES, 2008, p. 37 e 38)

Na realidade, eu estou me colocando no lugar da criança que quer fazer música e não tem acesso. No meu lugar mesmo! (Educador F, 32 anos, 2008)

Então, quando eles vêm aí, eu sempre digo assim: Eu adotei quase todos como meus filhos, às vezes eu sou chata até demais, porque eu defendo e vejo onde está errado e vou dizendo. [...] Eu acho que, muitas vezes, a criança está muito precisada e ela não pede, e numa conversa tu pode sentir isso; o que ela necessita. (Educador A, 40 anos, 2008)

E daí, quando eu melhorei de vida, eu disse: “- Bom, agora eu não posso pensar só em mim. Então vou trabalhar para mudar o meu lugar. (Educadora C, 28 anos, 2008)

Cada um desses conceitos presentes nas falas dos educadores compõem o cotidiano desses educadores. Nas entrevistas, tais categorias se explicitaram, contudo, é no grupo focal que as constatações provisórias desta pesquisadora são validadas pelos educadores negando o que previamente eu havia acomodado. Uma espécie de “hora da verdade.” “A gente pensa reflete. As coisas, os objetos e as situações passam através de nós; em seguida, a gente faz caber tudo dentro de conceitos, a gente olha e apura o método pelo qual esse jeito se faz”. (FREIRE, 1993, p.28)

Nesse Que Fazer, agir para produzir algo, esta pesquisa faz um cruzamento entre o pensar do pesquisador e o dos educadores.

Cada grupo, de posse de seus próprios ditos, sem ter tido acesso à provisória pré-análise, busca identificar seu pensar ao conceito freireano pré-estabelecido. Uma pesquisa que transcende o lugar do pesquisador somente centrada na figura daquele que está pesquisando, mas coloca os educadores também no processo de pesquisar quando propõe que eles contribuam diretamente para a interpretação dos dados. Tomam posse da pesquisa, o que confirma que ela não é somente minha, mas minha e deles e delas.

Ouvir suas falas, ouvir sua palavra, suas respostas para relacionar com as falas de Paulo Freire. Para minha surpresa, desta metodologia surge uma convergência, não na totalidade, mas na sua maioria, pois a escolha deles coincide com a minha, em uma contribuição à validação dos dados desta pesquisa. Mas, para além disso, esta convergência oportuniza o enriquecimento da reflexão acerca dessa aproximação freireana. O que, no início desta investigação, era apenas um aspecto a ser conhecido passa agora a ser um elemento vital para que se compreenda que as bases da educação popular e as proposições freireanas compõem o Que Fazer dos educadores sociais pesquisados.

Eles afirmam não ter uma leitura aprofundada da teoria de Paulo Freire, mas conseguem colocar em diálogo suas falas com conceitos freireanos que delineiam seu fazer. Talvez a grande contribuição desta pesquisa tenha sido justamente ter proporcionado este momento reflexivo, à luz das teorias deste estudioso que discute a ação de educadores.

Causa em mim uma inquietação no sentido de compreender de onde esses educadores conseguem fazer tais aproximações com a mesma compreensão de alguém que realizou uma leitura minuciosa das teorias freireanas.

Na busca por uma resposta a esta inquietação, retomo Freire e seus discípulos. Contudo, não foram respostas que encontrei nesta retomada, mas encontro um eixo de questionamentos que produzem sentido à minha inquietação, ou seja, encontro nesta busca as indagações do próprio Freire, quando diz:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 16-17)

É nesse comprometimento, nessa capacidade de olhar-se por dentro que me deparo com educadores, que, mesmo sem ter feito uma leitura mais aprofundada de Freire, por seu comprometimento com o fazer para transformar, facilmente se identificam com o discurso por ele proferido.

Determinados conceitos de Freire são tão evidentes que a gente cria empatia. Nosso pensamento, nosso sentimento, nosso modo de ver e sentir converge com o dele, não só pelo conhecimento teórico, mas pela identidade política e ideológica, pelo desejo de transformação que se faz presente em cada palavra dita, em cada oficina realizada, em cada olhar voltado para a criança e o adolescente.

A empatia de Paulo Freire com o sentir do povo, com o pensar do povo, com o linguajar do povo foi tanta, tão permanente e tão profunda, que ele expressa sua sintonia com o povo, quando diz, em *Pedagogia da Esperança* (1992), que sempre trabalhou em diálogo com os trabalhadores urbanos, com os trabalhadores rurais, nas barrancas do Recife, na zona rural. Baseada no diálogo a seguir, atrevo-me a

dizer que os educadores entrevistados encontram eco no discurso de Paulo Freire, porque compartilham de um mesmo ideal, porque compartilham de uma mesma postura profissional, uma postura marcada pela horizontalidade das relações de aprender e ensinar.

‘Muito bem’, disse em resposta à intervenção do camponês. ‘Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma gostaria de lhes propor um jogo que para funcionar bem exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês, vocês em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.’ [...]

Primeira pergunta:

- Que significa maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer a pergunta pra mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

- Que é curva de nível?

Não soube responder. Registre um a um. [...]

- Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

- Que relação há entre curva de nível e erosão?

Três a três. [...] Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto. (FREIRE, 1992, p. 48-49)

Nessa problematização com os camponeses, fica evidente o lugar dos saberes individuais e coletivos. Cada protagonista tem um domínio do saber de seu fazer, cada protagonista domina sua ação a partir de uma relação, seja ela prática ou teórica. O universo vocabular de Freire já nos anuncia a (co)relação, o (co)existir mutuamente, quando ele diz da *dodiscência*, significando a inseparabilidade do ensinar e do aprender.

Não é um conhecimento apriorístico dos agricultores, do povo humilde dos educadores sociais da ONG pesquisada, nem é um conhecimento apriorístico de Paulo Freire, mas é um conhecimento, uma sintonia, uma teoria que se estabelece no diálogo. No que ele escreve, em sua elaboração teórica, os livros, a sua pedagogia está molhada, permeada pelo diálogo com o povo. Por isso, minha humilde constatação de que não houve dificuldade de diálogo dos educadores com os conceitos de Freire, porque é do povo e para o povo que ele constrói seu Que Fazer.

Compreender o conhecimento dos educadores sociais foi com certeza meu maior ganho. Compreender que basta que se oportunizem espaços legítimos de discussão teórica para que o fazer, a ação do cotidiano emergja como categorias de

um referencial teórico denso como o de Freire. Sem dúvida, coloca-me como pesquisadora no compromisso de assim atuar, de socializar os dados aqui compilados, para que um novo inédito-viável¹⁸ aconteça e, com ele, outro e mais outro infinitamente.

“Conhecer não diz somente sobre o intelecto, mas a todas as dimensões da vida, ao nos constituirmos como subjetividade singular. Somos autores de nossa própria vida ao produzir diferença no processo evolutivo.” (PELLANDA, 2009, p. 35). Portanto, não conhecemos o conhecer do outro. Afinal, podemos pensar que quem ensina o seu conhecimento, para que produza um novo conhecer. Na verdade, não se produzem conhecimentos, mas conheceres. Saber-se Educador Social, saber-se interagindo em uma proposta socioeducativa tomada de Que fazer à luz do que Freire pregou, essa prática habitada pela transformação, nos dá a dimensão de uma profissionalização emergente, que se faz forte e firme no cotidiano dos projetos socioeducativos.

Pensar o processo e não o produto, pensar o entorno e não o acontecido. Assim me encaminho para a organização de uma ideia do saber que está posto no fazer do socioeducativo, assim me encaminho para uma reflexão que possa originar outras tantas, mas que deixa uma inscrição de amorosidade nesta pesquisadora.

¹⁸O inédito viável, segundo Freire, (2008, p. 232) “[...] se nutre da inconclusão humana.[...] É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nosso sentimento e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogando com o inacabado: minhas verdades provisórias

O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode nem evitar as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas está para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2004, p. 9)

Com as palavras de Larrosa, vou delinear a fase final desta Dissertação, que vem carregada de dúvidas mais que de certezas, que vem anunciar uma reflexão, mais do que extrair conclusões. Vem contar de um itinerário entre os muitos que existem neste fazer e saber de educadores sociais.

Esta reflexão representa uma reconstrução da totalidade da pesquisa, representa um olhar lançado para o que até aqui foi dito, mas não quer anunciar um fechamento de uma ideia; ao contrário, quer criar um fluxo de passagem para que muitas questões possam surgir.

É importante lembrar que adentro nesta tarefa de pesquisar com a ingenuidade dos que desconhecem. Lanço-me sobre o empírico, querendo encontrar nas atitudes e falas dos educadores um discurso explícito sobre os sistemas de governo, a política e os partidos, uma militância característica dos anos da ditadura e do período de abertura. Outrossim, eu encontro uma militância que não compõe mais aquele tempo, nem o espaço da época, porque os conceitos se movimentam, aparecem e desaparecem. Houve um tempo em que sair à rua era a forma mais concreta de se fazer ouvir. Ainda hoje, o movimento social é um forte aliado na luta pelo que se acredita, contudo, eu, uma pesquisadora que nasce e cresce nesta pesquisa, aprendo que podemos nos fazer ouvir de diferentes modos, inclusive no ato de investigar.

Da coleta de dados, posso afirmar que meu primeiro olhar sobre as entrevistas foi um olhar cru, um olhar imaturo, que se delineou pelas mãos da minha orientadora, que, com sua experiência e delicadeza, ofereceu-me lentes mais afinadas para ler as palavras que me tinham sido ditas nas entrevistas.

Guiada por sua paciência e seu conhecimento, mergulho na magia da “contemplação dos dados”, palavras usadas por ela para dizer do tempo em que eu, assustada, achava que não estava fazendo nada. Tempo em que, no meu entendimento, eu não conseguia produzir: “- Fico parada olhando para as entrevistas, documentos, leio, leio e não escrevo nada.” Que alívio ser autorizada por quem conhece os movimentos do ser pesquisador, a contemplar sem culpa. Ser autorizada a me despir das verdades estabelecidas no senso comum para ver/ler/(re)conhecer outras verdades, outros ditos, outras vozes.

Nos (des)encontros desta investigação, aprendi que pesquisar é um fluxo constante e que estar na e para a pesquisa significa estar a mercê do novo, do inusitado, do acontecimento.

Além de tomar as lentes de minha orientadora, também desorganizei minhas frágeis teorias, para que esta pesquisa pudesse ser, como propõe Paulo Freire, dialógica, tendo como base o diálogo e a dialética, promovendo tensionamentos e contradições. Foi necessária uma reestrutura teórica, um (re)conhecimento de autores que, por vezes, já haviam sido lidos, mas que tomam outro sentido e significado no contexto da pesquisa.

Que delícia reler Paulo Freire, Humberto Maturana e Leonardo Boff, dentre outros, habitada pela voz dos educadores da ONG pesquisada. Era o novo tomando forma, habitando-me de sentido, de perguntas, desprendendo-me das respostas.

O ato de pesquisar foi um ato corajoso. A opção pelo método, o pulsar da própria pesquisa, respeitá-lo, (re)buscar um novo jeito de lançar um olhar para esta nova fase. Tudo isso vai me construindo pesquisadora, vai me colocando em um lugar de suportar as areias movediças do processo. Da pesquisa, saio outra, saio desconstruída, para me construir sempre e de novo, em um movimento sem fim de aprendizagem. Lanço mão de verdades, para tomar-me de perguntas. Para estas, não tenho todas as respostas, mas aqui quero poder contar o que vivi, o que conheci, crendo que me aproximei de “provisórias verdades”.

Na trajetória desta pesquisa, deparei-me com várias questões já tratadas no decorrer dos três capítulos.

No marco teórico, trago parâmetros da educação escolar, para que dialoguem com a educação não escolar. Na pesquisa, a partir dos dados empíricos, é possível identificar uma matriz de construção do socioeducativo comparativamente à escola. Os educadores narram-se a partir do modelo escolar que tomam como

referência, mas o tomam como negação do que não desejam. Utilizam nomenclaturas específicas da educação escolar, tais como: alunos e sala de aula. Contudo, na sua prática, rompem com as estruturas de poder que estão definidas na educação formal, tomando como linha de atuação uma educação promovedora de consciência e, conseqüentemente, de criticidade.

Um dado muito evidenciado no decorrer das entrevistas é o que esses educadores, ao conceituar seu fazer, não desejam e o que não fazem, diferenciando-se do fazer escolar.

Percebe-se que o saber de seu fazer está aqui também constituído pelas experiências vividas nas suas relações escolares, não separando, assim, o viver do conhecer, o que obriga naturalmente esse educador a fazer uma reflexão constante sobre seu fazer. No seu fazer como referência, não cabem as formas tradicionais de ensino (formas lineares de conhecer), que são estranhas ao viver, porque viver é tomado de inusitado, é tomado de acontecimentos. Viver é uma constante circularidade, característica apontada pelos educadores no conceito de socioeducativo.

Portanto, mesmo tendo o modelo escolar como matriz, o Educador Social, nessa coletividade da sua ação, nesse fluxo constante de acontecimentos que resulta em um processo de pensar (intencional) a intervenção pelo viés da interdisciplinaridade e da solidariedade, consegue proporcionar às crianças e aos adolescentes uma vivência real, em que eles podem fazer uma interlocução, afirmando laços sociais. Assim, a necessidade de pensar e de pesquisar ser fundamentado na lógica da teoria da autopiética de Maturana, que lança como questão epistemológica o “Como Conhecemos”, rompendo como paradigma do “O que Conhecemos”.

Na ação diária daqueles Educadores Sociais, composta por atitudes reflexivas, encontro/visualizo a autonomia dada/incorporada pela autopoiesis¹⁹, ou seja, a capacidade de potencializar as crianças e os adolescentes pela possibilidade de experienciar uma ação desencadeadora da autopromoção, ou seja, produzir a si mesmo, operando no próprio processo de viver, na circularidade proposta por Maturana – viver/conhecer/viver. Portanto, segundo Pellanda (2004, p. 34), “[...] para

¹⁹ “A palavra procede de dois vocábulos gregos: auto – por si e poiesis – produção. Portanto autopiesis expressaria a idéia de autoprodução dos seres vivos, o que foi aplicado originalmente ao funcionamento das células como sistema que produz a si mesmo ao operar no processo de viver.” (PELLANDA, 2009, p. 23)

conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito.”

Por sua vez, Leonardo Boff (2007) propõe que pensemos num novo “Paradigma Civilizatório” em uma proposta de resgate da espiritualidade e nela (re)encontrando nossa capacidade de, na ética do cuidado, nos ocuparmos das questões do coletivo humano, rompendo com a lógica paradoxal atual do “egocentrismo coletivo”, em que impera o cada um por si e o Deus que seria de todos, é por cada um.

Não há dúvida de que os educadores apontam para a intervenção que sugere novo “Paradigma Civilizatório”, na medida em que transformam seu fazer profissional em um atuar em prol do outro social, atuando na contramão do “sintoma da crise civilizacional” (BOFF, 2007, p.22). Esses educadores demonstram em seu fazer que essa ação/atuação está contaminada por um ideal de sociedade, que almejam alcançar através de um trabalho para o outro, a partir da preocupação com o coletivo.

Nega-se nesse fazer a lógica da piedade. Essa ação está constituída pela “cooperação de todos com todos” (BOFF, 2007, p.35).

Tomo como exemplo a categoria amorosidade elencada para a análise da pesquisa. Ela vem tomada pela lógica de Leonardo Boff, em diálogo com Humberto Maturana, uma vez que, na compreensão desses autores, o amor está em ver o outro como igual, está “na aceitação do outro junto a nós.” (MATURANA, 2001, p. 269). Maturana explica que o ato de amor está impregnado de socialização, ou seja, se não tenho a compreensão do outro em mim, não existe o convívio humano, não existe a possibilidade de uma construção social. A destruição da aceitação do outro é geradora de fragmentação do convívio social e, portanto, sem isso, não há fenômeno social.

Trago esse conceito de amorosidade como fundamento do saber e do fazer, no socioeducativo, justamente por encontrar nas falas dos educadores a preocupação do ser social, que Leonardo Boff (2007, p. 91) vai chamar de cuidado, com o sentido de: “[...] atitude de desvelo, solicitude e de atenção para com o outro” e de “preocupação e de inquietação”, aos quais eu ousaria acrescentar um terceiro sentido a amorosidade. Busco em Freire aquilo que é conceituado como ontológico,

como finalidade existencial e, portanto, sinônimo de cuidado quando anunciado pela possibilidade da partilha, da percepção do outro com o outro e pelo outro.

Estando imbricado, penetrado pelo sentimento de responsabilidade, pelo compromisso com o outro, comprometido consigo e com o outro, é que o fazer e o saber do educador social se apresenta como potencializador de uma ação amorosa. “A amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas.” (FERNANDES, 2008, p. 38). Ou seja, nas relações que são vivenciadas no socioeducativo, por seus educadores e seus educandos, é que se constituem significados de cuidado e de amorosidade. Quem ama luta, quem ama busca, quem ama se dedica, quem ama busca lugares possíveis e busca inéditos viáveis.

No entanto, uma das questões que se mostra como um grande desafio é combinar trabalho com cuidado. Trago aqui as questões de trabalho, porque mesmo não sendo o foco desta pesquisa, não podemos deixar de denunciar/anunciar o Educador Social como trabalhador. Diante da realidade estudada, teórica e empiricamente, percebe-se que se trata de experiências que nos colocam diante da construção de uma profissão. Do empírico, temos educadores com nove anos de experiência, o que demonstra, de forma bem explícita, a constituição de um profissional. Porém, como esse profissional vai se constituindo e como vem se colocando no mercado são questões importantes, embora essa profissão já se mostre em uma relação muito precarizada.

A precarização aparece quando um educador deixa de ser um profissional que tem direito à carteira assinada, a ter profissão reconhecida, mas passa a ser “estagiário”. Não pretendo aqui analisar a precarização dessa profissão, mas temos aqui elementos sobre o fazer e o saber que precisam ser compreendidos em toda sua extensão, uma vez que se trata de um trabalho que transforma as ações da educação escolar mais clássica em educação integral e em capital social de populações vulnerabilizadas.

Fica aqui o imperativo de que possa esta pesquisa ser articuladora de um olhar específico para o Educador Social como um profissional de fato e de direito. De imediato, surgem algumas questões: há que se pensar em uma formação que defina um perfil para esse profissional? Para que esse profissional se legitime, é preciso que ele passe por formação acadêmica específica? Perguntas... perguntas... perguntas. De fato, percebo que os educadores que atuam no âmbito do social não o fazem de forma apriorística, tão pouco o fazem de forma empírica. A pesquisa me

permite observar um saber/fazer tomado de intencionalidade social, um fazer que adentra o que é olhado. É comprometido, porque está atravessado por um desejo de transformação. Está atravessado pela inquietude própria de quem quer cuidar, “[...] um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (BOFF, 2007, p. 92)

Assim, se o educador social é um trabalhador que se constrói no processo de mudança, que tipo de formação poderá contemplar essa profissão? E se considerarmos a mudança com uma das dimensões da construção desse fazer, podemos afirmar que o educador social transforma sua estrutura social? Há que se “formar” um profissional que dê conta de todas as dimensões da estrutura social? Há que se “formar” um profissional que atue na dinâmica da estrutura social?

Podemos afirmar que o Educador Social precisa compreender que a estrutura social é obra dos homens e, portanto, sua transformação também é obra de homens/sujeitos ativos em um processo. Que tipo de formação poderia contemplar uma ação tão complexa quando analisada sob a perspectiva da experiência, da influência da família, etc.? Será que é possível engessar essa formação em módulos curriculares?

Utopicamente, penso em uma formação para o educador social sendo aquela capaz de despertar o interesse de sujeitos sobre sua ação na realidade, para que possam ser dinamizadores de transformações que respeitem culturalmente os sujeitos ali inseridos.

Sonho com uma formação que possa tornar o profissional capaz de perceber a realidade e, percebendo-a, se perceba nela com seu potencial criador e transformador.

Uma formação que discuta a mudança não como uma ameaça, mas como um movimento necessário, para que os sujeitos sociais deixem de ser coisificados para serem agentes de transformação.

Uma formação que privilegie o ser-no-mundo como algo mais abrangente do que simples localização geográfica, mas uma forma de estar presente compreendendo o mundo e atuando nessa compreensão de mundo.

Uma formação que rompa com a lógica centrada no ser humano, em que as coisas ganham sentido se existirem para satisfazer as necessidades humanas.

Uma formação que mostre que os sujeitos não existem, mas co-existem com todos os outros.

Uma formação em que as pessoas se sintam incorporadas no mundo e não donas dele.

Uma formação que possa propor a construção de um fazer a partir de laços afetivos, que tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor.

Uma formação que crie responsabilidade, que coloque o profissional junto de cada coisa que queira transformar.

Uma formação que seja projeto de liberdade que acolha conscientemente o outro.

Uma formação que compreenda “[...] o amor como fundamento do fenômeno social e não uma consequência dele.” (BOFF, 2007, p.111)

Talvez seja uma utopia pensar em uma formação que contemple todos estes aspectos, mas o que seria dos homens se lhes fosse negado o direito de sonhar?

Da realidade, percebo que, na prática dos educadores sociais, existe algo a mais, um fazer que se diferencia. Portanto, creio não ser impossível viabilizar uma formação nessa área que seja contempladora de um currículo político, transformador, libertador e crítico.

Um programa que favoreça a autoria, a autoconstrução, pensando ambientes solidários e de cooperação que levem em conta a autonomia e a alteridade. Um programa que reverta a dor expressa na poesia de Humberto Maturana (apud, PELLANDA, 2009, p.50):

Oração do estudante

Porque me impões
 O que sabes
 Se quero aprender
 O desconhecido e ser fonte
 Em meu próprio descobrimento?
 O mundo da tua verdade
 É a minha tragédia;
 Tua sabedoria,
 Minha negação;
 Tua conquista,
 Minha ausência;
 Teu fazer,
 Minha destruição.
 Não é a bomba o que me mata;
 O fusil fere,
 Mutila e acaba,
 O gás envenena,
 Aniquile e suprime,
 Mas a verdade
 Seca minha boca,
 Apaga meu pensamento
 E nega minha poesia,

Me faz antes
De ser²⁰

Pensar a formação de educadores sociais é um ato ousado, mas que talvez possa ser efetivado em uma ação coletiva, reunindo esses profissionais, para que possam ser o megafone de uma prática que precisa ser anunciada por seus próprios protagonistas que transformam seu fazer em ação de cidadania. “Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento, que cria comprometimento.” (MATURANA, 2001, p. 270) Com essas sábias palavras, quero encerrar meus escritos, que me mobilizaram por inteiro, durante dois anos.

Conhecer o conhecer foi a inquietação que me lançou à pesquisa. Dela saio (tão pouco sei se sair é a palavra, mais adequada), mas fica inscrito em mim uma inquietação, entre outras tantas, sobre como oportunizar(se oportunizar? De que forma? Sob que bases?) a educadores sociais, espaços de formação que dêem conta de fato da ação que eles desenvolvem. Mais que isso, que dêem conta das indagações que esse fazer promove.

Lanço-me em areias movediças e sigo na busca por compreensões.

²⁰ Tradução: PELLANDA, 2009.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: J. Esteves e S. R. Stoer (orgs.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1989.
- _____. Os Lugares da Educação. In: SINSOM, Olga Rodrigues de Moraes, PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.) **Educação Não-Formal: Cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001.
- ANDREOLA, Balduino, Interdisciplinaridade, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ANPED. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 02 de set. 2009
- ARMANI, Domingos. **Como Elaborar Projetos?** Guia Prático para a Elaboração e Gestão de Projetos Sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 13ª edição, 2007.
- BRASIL. **Senado Federal. Código de Menores, Lei n.º 6.697/79**: comparações, anotações, histórico. Brasília, 1982.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da inclusão. In WANDERLEY-BELFIORE, Mariângela et al. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2ª edição, 2000.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de. **Ações socioeducativas no pós-escola como enfrentamento da iniquidade educacional**. Disponível em:
<http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=32>. Acesso em: 31 ago. 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em: <<http://gustavogamorim.google.com/grupofocal.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2008.
- DOCUMENTO de referência da ONG. Novo Hamburgo: 2008, mimeo.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Cleoni, Amorosidade, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo, Inédito Viável, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A Sombra Dessa Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 8ª edição, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996

GADOTTI, Moacir, Realidade, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil na era da globalização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Não fronteiras: universos da educação não formal**. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

_____. Educação Não Formal: conceito, campo e exemplos. In: Seminário de educação Não-Escolar: Construindo caminhos, 2008, **Anais...** Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e Teoria Crítica. **Textos escolhidos: coleção os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1989

_____. Teoria tradicional e Teoria Crítica. In: HORHEIMER, M. e ADORNO, T. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INSTITUTO de Educação Básica. Disponível em: <<http://ideb.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2009

LARROSA, Jorge. **Nietzche & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Rita de cássia de Fraga, Autonomia, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases epistemológicas da compreensão humana. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006

MOREIRA, Carlos Eduardo, Criticidade, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÚÑEZ, Vileta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. **Revista Iberoamericana de educación**, Barcelona, 2003.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. (Coleção Pensadores e Educação)

_____. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: Idéias para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SIMON Schwartzman. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/bases/bases.htm>>. Acesso em: 31 ago.2009

STOCK.xchg. Disponível em: <http://www.sxc.hu/> . Acesso em: 21 out. 2009

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZITKOSKI, Jaime José, Diálogo/Dialogicidade, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a senhor/a:

Este documento, nomeado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, representa sua autorização como informante da pesquisa: *Práticas Educativas no Âmbito da Educação não Escolar: reflexões sobre o fazer e o saber de educadores sociais*.

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar as práticas de educadores em espaços não-escolares, identificando os conceitos que as fundamentam, analisando os saberes pedagógicos que afloram das intervenções realizadas nos espaços de educação não escolar.

A pesquisa será realizada sob a coordenação da Prof^a Dr^a DinoraTereza Zuccetti (contato 3586 8800, ramal 7159), que se responsabilizará pela confidencialidade dos dados para uso exclusivo da pesquisa e pelo anonimato do informante. Assim, as informações não farão referência ao nome dos educadores ou a qualquer outra forma de identificação e serão usadas exclusivamente para os objetivos propostos pela pesquisa.

Os dados serão coletados por meio de observações e entrevistas orais, gravadas e escritas, bem como análise de documentos devidamente autorizada através deste documento. Todos os dados coletados serão discutidos com o grupo antes de serem utilizados para a produção científica caracterizando-se este procedimento como um primeiro momento de retorno da pesquisa aos participantes.

Este termo deverá ser assinado em duas vias permanecendo uma das cópias sob os seus cuidados e a outra permanecerá com a responsável pela pesquisa.

Pesquisadora Orientadora

Informante

Pesquisadora Mestranda

Novo Hamburgo, ____/____/____

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Nome:

Idade:

Formação Ensino superior:

Formação Ensino médio:

Tempo de atividade como educador? Já exerceu a função de educador anteriormente? Onde?

1. Qual é o teu entendimento do que seja um projeto socioeducativo?
2. Quem tu és neste espaço?
3. Poderias me contar como foi que esta atuação educação não escolar aconteceu na tua vida? (Já trabalhou em escola/ se sim, verificar pontos de proximidade e de distanciamento entre as duas práticas de educação)
4. De que forma organizas teu trabalho/tua prática?
5. Quais concepções/conceitos orientam a tua intervenção com aqueles com quem trabalhas?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)