



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – Jacobina – Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED

MARIA APARECIDA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL: UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE A FORMAÇÃO
CIDADÃ E VULNERABILIDADE SOCIAL.**

JACOBINA - BAHIA
2018

MARIA APARECIDA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL: UMA TEORIA SUBSTANTIVA SOBRE A FORMAÇÃO
CIDADÃ E VULNERABILIDADE SOCIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade para Linha de Pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV – Jacobina, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestra em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmélia Aparecida Silva Miranda

**Jacobina - Bahia
2018**

FOLHA DE APROVAÇÃO

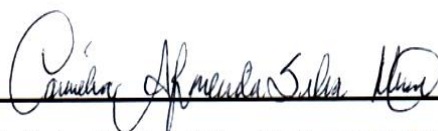
MARIA APARECIDA MONTEIRO DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UMA TEORIA
SUBSTANTIVA SOBRE A FORMAÇÃO CIDADÃ E VULNERABILIDADE SOCIAL**

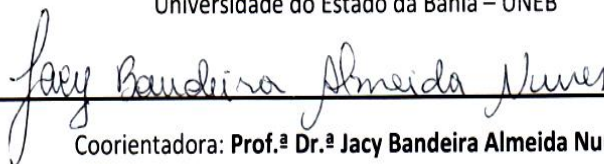
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 18/09/2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



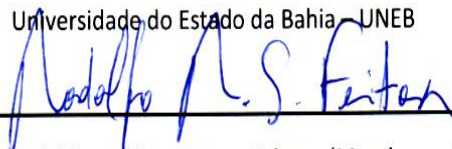
Orientador: **Prof.ª Dr.ª Carmélia Aparecida Silva Miranda**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Coorientadora: **Prof.ª Dr.ª Jacy Bandeira Almeida Nunes**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa (Membro externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano/IF
Sertão-PE

Jacobina – BA

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista
Ao meu pai (*in memória*)
Que incentivou meus estudos
Iniciando minha trajetória
E à minha mãe guerreira
Que deu base à minha história.

Dedico com satisfação
Aos educadores/as sociais
Que no diálogo tecem saberes
Que considero fundamentais
Seu trabalho comprometido
Os torna especiais.

Dedico também às crianças
Pelas experiências educativas
Aos adolescentes encorajados
Tornaram minha docência mais ativa
Ensinando-me a acreditar
Nas práticas formativas.

Dedico às minhas famílias
Que pela vida me formaram
Na convivência comunitária
Os envolvimento me afetaram
E na busca pela educação
Ser educadora me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus da vida
Agradecerei
Minha produção escrita
Agradecerei
Minha luta e resistência
Agradecerei...
Meu espaço ocupado, um sonho concretizado
Agradecerei, agradecerei!

Às pessoas benditas
Agradecerei
Suas sensibilidades realistas
Agradecerei
Suas posturas compreensivas
Agradecerei!
Toda comunidade que orienta na “irmandade”
Agradecerei, agradecerei!

Aos irmãos/as de caminhada
Agradecerei
Pela companhia na estrada
Agradecerei
Pela fé fortalecida
Agradecerei
Pela experiência que enriquece a vivência
Agradecerei, agradecerei!

Aos amantes da educação
Agradecerei
Que acreditam na transformação
Agradecerei
Suas práticas formativas
Agradecerei
Ao sujeito cidadão que é conduzido à participação
Agradecerei, agradecerei!

À família reunida
Agradecerei
Toda preocupação estendida
Agradecerei
Pela credibilidade
Agradecerei
Pelos laços de afeto, no amor logo expresso
Agradecerei, agradecerei!

RESUMO

Dissertação oriunda dos estudos realizados no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação Educação e Diversidade da UNEB, DCH IV/Jacobina/BA. Insere-se nos debates que contemplam: a pedagogia freireana, os parâmetros de investigação da ação colaborativa e da Teoria Fundamentada em Dados. Tem como objetivo central gerar uma teoria substantiva sobre as contribuições das práticas educativas desenvolvidas nos espaços não formais em Jacobina, para a formação de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são: a) Analisar os processos psicossociais que emergem nas práticas educativas dos educadores/associais que lidam com a vulnerabilidade social das crianças e adolescentes. b) Levantar os desafios e contribuições das práticas educativas dos educadores/as para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. c) Identificar como a formação para a cidadania pode ser potencializada por meio das práticas educativas. d) Construir colaborativamente com os educadores, nos ciclos de formação reflexiva um conjunto de proposições/diretrizes sobre a temática. A perspectiva é de refletir sob o olhar de quem está inserido no processo, sobre as práticas de ensino/aprendizagem desenvolvidas em espaços alternativos de educação, a exemplo do Projeto de Acompanhamento de Crianças e Adolescentes (PACA). Reconhecendo a diversidade de sujeitos que circulam nas instituições educativas, permitindo a escuta minuciosa e sensível das concepções dos sujeitos participantes diante da educação a qual estão envolvidos. Para tanto dialoga com Freire (1987; 1992; 1996; 2001; 1992; 2016; 2017) Brandão (2002), Gadotti (2000), Gohn (2004; 2005; 2006; 2009), Gentili (2007), Larrosa (2011), Tarozzi (2011), Charmaz (2009), Schön (2000), Zabala (1998); entre outros. A metodologia adotada segue as orientações epistêmicas da Teoria Fundamentada de Dados (TFD) e a abordagem da pesquisa qualitativa, consistindo-se num referencial interpretativo/colaborativo que considera as experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais para a construção do conhecimento de bases teóricas substantivas. A pesquisa desenvolveu-se com os/as educadores/as sociais de três Casas integrantes do Projeto PACA: Casa Rebeca; Fazendinha José Josivan de Jesus e Casa Santa Luzia. Utilizou a análise documental como instrumento de construção de dados, bem como os diagramas, os ciclos reflexivos, entrevistas intensivas e os memorandos. Traz como produto final diretrizes para as práticas educativas nos espaços de educação Não Formal, desenvolvidas no cotidiano desses contextos e suas contribuições para a formação cidadã das crianças e adolescentes do bairro da Bananeira, cidade de Jacobina/BA. Os principais resultados obtidos apontam as práticas educativas e todas as experiências que nelas circundam (os desafios e fragilidades) como processos formativos que abrangem sentidos e significados construídos pelos habitantes desses espaços, em suas relações com o mundo que o cerca.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Educação Não Formal. Formação cidadã. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This thesis arises from studies fulfilled at Professional Masters in Education and Diversity of the Postgraduate and Diversity program of UNEB, DCH IV/Jacobina-BA., it is inserted in debates, starting from Freirean pedagogy, the research parameters of collaborative action and Data Based Theory on educational practices that are intertwined in educational processes beyond the systematic contexts of education, mediated by intentionalities and educations linked to the field of Non Formal Education. Its main objective is to generate a substantive theory about the contribution of educational practices of educators / non-formal spaces in Jacobina Bahia, to a formation of children and teenagers exposed to social vulnerability. It assumes as specific objectives: a) To analyze the psychosocial processes that emerge in educative practices of educators / how they dispense with a social vulnerability of children and teenagers. b) To list the challenges and contributions of the educational practices of educators / to the formation of students and teenagers exposed to social vulnerability. c) Identify how a formation for a citizenship can be enhanced through educational practices. d) Established in partnership with educators, in the reflexive training cycles of a set of proposals / guidelines from the thematic. The position is to meditate in the sight of who is in the process, about teaching/learning practices developed in alternative spaces, from education projects for monitoring of children and teenagers, for example (Projeto de Acompanhamento de Crianças e Adolescentes PACA). In order to do so, we have a dialogue with Freire (1987, 1992, 1996, 2001, 1992, 2016, 2017), Charmaz (2009), Schön (2000), Zabala (1998); among others. The methodology adopted will follow the epidemic orientations of the Grounded Theory of Data (GTD), which is based on qualitative research approaches, consisting of a collaborative interpretive framework based on the experiences of ordinary people, in order to kick in to the construction of knowledge of substantive theoretical bases. The research will be developed with the educators of three houses belonging to the PACA Project: Casa Rebeca; Fazendinha José Josivan de Jesus and Casa Santa Luzia. It will use documentary analysis as a data collection instrument, as well as diagrams, reflexive cycles, intensive interviews and memos. As a final product, there will be specific meetings aimed at expanding the guidelines for educational practices in non-formal education spaces, developed in the daily life of these contexts and their contributions to the citizen training of children and teenagers in Bananeira neighborhood of Jacobina-BA. The solutions obtained are pointed out as educational practices and all as contextual experiences (challenges and fragilities) as formative processes that encompass what is meant and meanings built by this space, in its relations with the world around it.

Keywords: Educational practices. Non formal education. Citizen training. Social vulnerability.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro da revisão sistemática sobre a temática da pesquisa.....	16
Figura 2 - Diagrama da dinâmica do processo de investigação numa TFD.....	56
Figura 3 - Processo de construção de uma TFD em diagrama.....	68
Figura 4 - Quadro da Extensão da propriedade dimensões da prática educativa.....	70
Figura 5 - Mapa de associação de ideias da extensão da subcategoria percepções do ser educador.....	71
Figura 6 - Mapa de associação de ideias das dimensões das micro categorias e propriedades sobre formação cidadã.....	73
Figura 7 - mapa de associação de ideias das categorias e propriedade sobre vulnerabilidade social.....	74
Figura 8 - Mapa de associação de ideias das interlocuções entre as categorias formação cidadã e vulnerabilidade social.....	74
Figura 9 - Mapa de associação de ideias sobre as propriedades da Educação Não Formal...	75
Figura10 - Foto do espaço físico do Projeto Social Casa Rebeca	77
Figura 11 – Foto do Projeto Social Fazendinha José Josivan de Jesus	78
Figura 12 – Espaço físico do Projeto Social Santa Luzia.....	79
Figura 13 – Mapa de associação de ideias para representar o perfil dos 12 educadores sociais do Projeto PACA, 2018.....	80
Figura 14 - Quadro de codificação por incidentes da entrevista com a educadora Amburana	83
Figura 15 – Mapa de associação de ideias dos conceitos elaborados pelos educadores sociais	85
Figura 16 – Mapa de associação de ideias do papel do educador no trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social	87
Figura 17 – Mapa de associação de ideias sobre os significados atrelados ao papel do educador social	88
Figura 18 - Quadro de codificação por incidentes da entrevista com a educadora Quixabeira	89

Figura 19 – Mapa de associação de ideias dos fatores externos que afetam as práticas educativas nos Projetos Sociais	90
Figura 20 – Mapa de associação de ideias dos significados do artesanato como atividade educativa nos Projetos Sociais.....	92
Figura 21 – Quadro de codificação aberta através da entrevista com a educadora Jequitibá	93
Figura 22 – Quadro de codificação linha a linha da entrevista com a educadora Jequitibá...	94
Figura 23 - Quadro de codificação por incidente da entrevista com a educadora Jurema	95
Figura 24 – Mapa de associação de ideias das dimensões da prática educativa	97
Figura 25 – Quadro de delineamentos das dimensões das práticas educativas.....	98
Figura 26 – Mapa de associação de ideias sistematizando as categorias das práticas educativas	99
Figura 27 – Mapa de associação de ideias das dimensões e contrapartidas das práticas educativas	100
Figura 28 - Quadro com o perfil dos educadores sociais do Projeto PACA	102
Figura 29 – Mapa de associação de ideias dos elementos constitutivos no processo identitário dos educadores sociais.....	108
Figura 30 - Mapa de associação de ideias das características do perfil do educador social.	109
Figura 31 – Quadro de elementos que define o perfil identitário de ser educador social ...	112
Figura 32 – Mapa de associação de ideias dos significados de formação cidadã para os educadores sociais	116
Figura 33 – Mapa de associação de ideias dos eixos de uma formação cidadã nos Projetos Sociais.....	118
Figura 34 – Mapa de associação de ideias referente aos significados acerca de formação e cidadania.....	119
Figura 35 – Mapa de associação de ideias sobre os processos da formação cidadã	120
Figura 36 – Mapa de associação de ideias dos enfrentamentos que a formação cidadã vivencia nos Projetos Sociais	124
Figura 37 – Mapa de associação de ideias das potencialidades e impasses que circundam a formação cidadã proposta pelos Projetos Sociais.....	125
Figura 38 – Mapa de associação de ideias sobre as crianças e adolescentes dos Projetos Sociais.....	128

Figura 39 – Mapa de associação de ideias das concepções dos educadores sociais vinculadas à vulnerabilidade social	130
Figura 40 – Quadro das dimensões expostas pelos educadores sociais sobre vulnerabilidade social.....	132
Figura 41 – Mapa de associação de ideias das condições para o êxito das práticas educativas	137
Figura 42 – Mapa de associação de ideias das justificativas dos temas/assuntos trabalhadas em direção à formação cidadã	142
Figura 43 – Mapa de associação de ideias dos temas relevantes para a formação cidadã ...	144
Figura 44 – Mapa de associação de ideias dos elementos-chave para Educação Não Formal	145
Figura 45 – Mapa de associação de ideias dos processos metodológicos dos Projetos Sociais	148
Figura 46 – Mapa de associação de ideias das emoções experienciadas no ciclo de vivências educativas	151
Figura 47 – Organização hierárquica das categorias e identificação da <i>core category</i>	159
Figura 48 - Quadro das diretrizes referentes à formação cidadã nos Projetos Sociais.....	167
Figura 49 - Quadro das diretrizes referentes às práticas educativas.....	168
Figura 50 - Quadro das diretrizes referentes à vulnerabilidade social.....	169
Figura 51 - Quadro de diretrizes sobre Educação Não Formal	169

LISTAS DE SIGLAS

CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CRIA	Centro de Referência Integral de Adolescentes
ESF.....	Estratégia de Saúde da Família
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAEFI	Proteção de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
PACA	Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes
CSI	Cristões Solidários Internacionais
ACIDES.....	Associação Comunitária das Irmãs do Divino Espírito Santo
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
TFD	Teoria Fundamentada em Dados
ASA	Articulação no Semiárido brasileiro
OSCIPS.....	Organizações da Sociedade Civil em Interesse Público
PNAS.....	Política Nacional de Assistência Social

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
Objetivo geral	19
Objetivos específicos	20
2. DIALOGANDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	21
2.1 Contextualizando as práticas da Educação Não Formal.....	21
2.2 Pensando em práticas educativas sobre o olhar da reflexividade	24
2.3(Re)pensando uma formação na/ pela cidadania	28
2.4 Iniciando algumas ideias sobre vulnerabilidade social	34
2.4.1 (Re)conhecendo Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social	37
3. DESVENDANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	42
3.1 Abordagem de Pesquisa.....	42
3.2 Desvelando a Teoria Fundamentada nos Dados.....	43
3.3 O processo de construção de dados	49
3.3.1 Entrevista intensiva	50
3.3.2 Análise documental	53
3.3.3 Diagramas: Mapas de Associação de Ideias.....	55
3.3.4 Os memorandos	56
3.3.5 Ciclos reflexivos.....	58
3.3.5.1 Avaliando a experiência dos Ciclos reflexivos	63
3.4 Procedimentos de análise de dados	66
3.5 Amostragens teóricas e codificação	69
3.6 O lócus e os co-participantes da pesquisa	76
4. ELUCIDANDO UMA TEORIA SUBSTANTIVA: As práticas educativas e seus processos formativos	82
4.1 Contribuições da Codificação Aberta.....	83

4.2 As contribuições da Codificação Focalizada.....	96
4.3 As contribuições da codificação teórica	152
4.4 Apresentando a teoria substantiva: práticas educativas e seus processos formativos	161
5. ELUCIDANDO AS DIRETRIZES PARA OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	166
6. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E COMPROMISSOS FUTUROS.....	171
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	179
APÊNDICE A - Questões das Entrevistas intensivas.....	179
APÊNDICE B - Registros dos Memorandos.....	180
APÊNDICE C - Relatório da Acides	223
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	226
APÊNDICE D - FOTOS	228

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Somos de um modo geral, afetados por algum modelo de educação no decorrer de nosso percurso existencial. Na convivência com o outro que é diferente, singular, potencial e social que perpassa nosso caminho, a gente aprende a dar significados às experiências, encaixando as aprendizagens e (res) significando os sentidos. Com os muitos outros que atravessam nossas fronteiras, vamos tornando-nos, como dizia Freire (2001) “seres mais”, na medida em que somos afetados por cada um, no universo da diversidade de vidas que o mundo nos permite conviver. Como seres que produz o mundo, afetamos e somos afetados pelas presenças que nele existem (MATURANA E VARELA, 2010).

Aprender a partir da construção colaborativa de quem se arrisca nas descobertas do improvável, transforma as vivências em espaços de formação. O incentivo é justamente o de pensar de outro modo a educação que experimentamos que assim, estaríamos pensando em outro modo de nos relacionarmos com o outro, que requer pensar de outra forma a mesmidade¹ (FERRE 2002).

Vivenciando iniciativas de participação social para o exercício da cidadania através das pastorais sociais da Igreja Católica, especialmente nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), na Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e também na pastoral da Catequese, redirecionei meu olhar educativo para as experiências coletivas de mobilização popular e formação cidadã. Nestes espaços, compreendi a importância da denúncia daquilo que se determina como estagnado no mundo das verdades impostas, como anúncio de outro jeito possível de organizar-se na sociedade.

A partir das mobilizações por justiça e dignidade humana alimentada nesses espaços não formais como as CEBs e a PJMP é que pude me aproximar dos seres e dos contextos sociais marcados pela negação de direitos. Em meados de 2005 adentrei o espaço educativo do Projeto Social Casa Rebeca, disposta ao trabalho de acompanhamento de crianças e adolescentes das camadas populares, na Bananeira, bairro que eu resido em Jacobina-Bahia, até os dias atuais. Através da arte-educação fui percebendo-me sujeito aprendente, pois as vivências que por mim passaram cederam lugar ao encontro de vidas, sonhos, emoções e ensinamentos de meninos e meninas que viviam as situações de vulnerabilidade social bravamente. Nos encontros cotidianos, a arte foi se tornando nossos laços afetivos, onde percebida de maneira sensível ressignificou meu fazer docente, e me refez enquanto ser

¹Termo usado por Nuria Pérez de Lara Ferre no prefácio “Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim”. IN: Skliar (2003).

humano, ao passo que os momentos de interação afetavam meu modo de pensar, de sentir, de agir e de ver o mundo e as pessoas que se movimentam nele.

Envolvida nesses processos profissional, pessoal e educativos, com pessoas entrelaçadas a contextos negligenciados, com alto índice de adolescentes sendo alvo de tráfico de drogas, crianças sendo violentadas por pais ou responsáveis, crianças sendo abandonadas por suas famílias, uma vez que são tratadas com descaso, compreendi as marcas na vida e na história de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Além das questões de renda, da negação de direitos e condições de vida desumanas, outras situações caracterizam a carência afetiva e a omissão do cuidar entre os pensamentos sobre vulnerabilidade social. O que requisita consequentemente, um educação, uma política e uma formação embasada no exercício da cidadania, efetiva, intrínseca e potencializada verdadeiramente.

A cada história sentida nas rodas de conversa, cada olhar de inexistência afetiva, os silenciamentos evidentes, refletia passo a passo, uma busca pelo *existenciar-se* (FREIRE 2001), de fazer valer aquela dignidade negada, de se sentir sujeito ativo, em meio a tantas desumanidades acontecidas na massificante vida que as crianças e adolescentes têm. No imbricamento dos fatos “precisamos acreditar que podemos tornar possíveis os sonhos aparentemente impossíveis desde que vivamos esse *existenciar-se*, verdadeiro. São eles, os sonhos e o *existenciar-se*, que nos “permite” nos fazer lutar pela libertação, *Seres Mais*” (FREIRE, 2001, p. 16 - grifos do autor). Vividas de modo singular, as experiências se tornaram o cerne desses anseios pela busca constante de ser uma existência humana visível e enriquecida pelas relações e transformações que o tempo e a história possibilitam.

Experimentando didáticas e metodologias dialógicas como debates, o teatro, a pintura, aula de campo, a música, paródias, dinâmicas de grupo, gincanas, jogos recreativos, integrativos e coletivos, a dança, construí em um período de sete anos, laços de amizade sólidos com as crianças e adolescentes, principalmente, mães e equipe de trabalho, além de múltiplas mudanças para minha vida como “ser no mundo” (FREIRE, 1996) (re)aprendendo significações através do chão que demarcaram minhas histórias, como um ser social.

Com base nas vivências que ainda me cercaram, acredito nas potencialidades de práticas de educação e formação cidadã, que para muitos são irrealizáveis e utópicas, porque as sinto como um compromisso político a ser assumido. Acredito na reinvenção do ser e do saber na proporção de cultivá-los em favor daqueles sujeitos negligenciados em seus direitos, ávidos por uma organização de sociedade mais igualitária e por uma política humanizadora.

Muitos espaços como ONGs, Sindicatos, Associações, Movimentos Sociais, Abrigos para menores, tecem suas práxis e fundamentos educativos baseados na produção de

ideologias contra hegemônicas, necessárias à promoção de possíveis transformações sociais. Instigada pelo universo da Educação Não Formal que engloba práticas educativas voltadas para a efetivação da cidadania de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social, é que vislumbro esta pesquisa nesse campo da educação com o propósito de dimensionar os conhecimentos advindos da experiência docente ao longo dos anos.

E para melhor contribuir com o estudo, a revisão sistemática realizada, me oportunizou conhecer outros estudos que indicavam aproximações e convergências com o universo da Educação Não Formal. A análise no banco de teses e dissertações na Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em março de 2017, tendo como descritores: **práticas educativas, educação não formal, formação cidadã e vulnerabilidade social**, entre os anos de 2014 a 2016. No primeiro momento, analisamos cada categoria separadamente e num segundo momento foram cruzadas, e obtivemos os seguintes resultados:

Figura 1 - Quadro da revisão sistemática sobre a temática da pesquisa.

TERMOS PESQUISADOS	NÚMEROS DE RESPOSTA (TOTAL)	NÚMERO DE RESPOSTAS ²
PRÁTICAS EDUCATIVAS	5498	1172
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	216	83
FORMAÇÃO CIDADÃ	145	37
VULNERABILIDADE SOCIAL	653	73
PRÁTICAS EDUCATIVAS; EDUCAÇÃO NÃO FORMAL; FORMAÇÃO CIDADÃ E VULNERABILIDADE SOCIAL.	2689	1130

Fonte: Dados obtidos com pesquisa bibliográfica (CAPES/Plataforma Sucupira, acesso em março de 2017).

Observamos que as categorias em estudo quando cruzadas totalizam 2689 trabalhos, que supostamente tinham relação com as práticas educativas desenvolvidas no campo da Educação Não formal na promoção da formação cidadã às pessoas em situação de

² Utilizando como filtro a “área de conhecimento educação”.

vulnerabilidade social. Contudo, após o filtro, por área, temos uma redução de quase metade de trabalhos realizados na área de Educação contendo os quatros descritores. Mas, ainda sim, é um número considerável, diante do declínio que se tem quando procuramos os estudos em práticas educativas, que chega há um pouco mais da quinta parte do descritor sem o filtro por área. Curioso descobrir que, na temática de formação cidadã e vulnerabilidade social filtradas na área de Educação, marca um número pequeno diante das pesquisas sem o filtro. E ainda, dentre os estudos selecionados, a maioria está relacionado à violência, à família e a política pública para a juventude.

Concluimos que as investigações que diz respeito à formação cidadã e vulnerabilidade social têm ganhado mais espaço em outras áreas do conhecimento como a Psicologia e as Ciências Sociais, Saúde e Serviço Social. Por mais viável que seja discutir a promoção da cidadania para indivíduos expostos à vulnerabilidade social, ainda é um estudo bastante tímido na área educacional. E tais temáticas direcionadas para as práticas educativas, o número é ainda menor. Entre as dissertações analisadas, poucas são dirigidas à vulnerabilidade social como marco existente no campo educacional. Portanto, o estudo sobre a temática apresenta o potencial de contribuir significativamente com o campo científico e acadêmico, através do aprofundamento das discussões sobre a formação cidadã de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, vista pela ótica da Educação.

Dos trabalhos eleitos, alguns foram selecionados de acordo com as aproximações e contribuições que traria para a temática em questão. A dissertação de Simone Rocha da Silva, com o *tema* “Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do Programa Agente Jovem em Porto Alegre” realizada em 2007 tem aspectos congruentes no que tange a discussão do enfrentamento das situações de vulnerabilidade social através de um programa que é visualizado como política pública para a juventude. O que diverge em relação ao meu estudo é a sua não representação frente à infância e sim à juventude, além de que o trabalho se atém a avaliação de uma política pública específica. Assim como, o trabalho de Joselaine de Araújo (2014), “A Educação Não Formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social” muito contribuiu para a compreensão do panorama da vulnerabilidade social em espaços de Educação Não Formal. Centrada nas políticas públicas que esses espaços podem provocar, a autora discute a contribuição e os limites das experiências da educação Não Formal para os jovens em situações diversas de vulnerabilidade. Sendo uma pesquisa bibliográfica a partir de estudos de teses e dissertações entre 2003 a 2013, ela considera a existência de políticas

compensatórias nesses espaços, os quais não propiciam as oportunidades aos jovens de ascender profissionalmente.

Tomando por base as problematizações tecidas em torno da Educação Não Formal nos trabalhos analisados, já que é um descritor fundamental para nosso trabalho, no qual demarca as territorialidades em que proponho a pesquisar com suas potencialidades e impasses, outro conceito bastante relevante foi o de vulnerabilidade social que Araujo (2014) vincula ao delineamento conceitual da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que amplia o universo significativo do termo atrelado inicialmente a questões de índices de pobreza e renda no Brasil.

Outro trabalho selecionado foi o de Liliam Maria Santos (2011), com o título, “A vivência de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social e as práticas da ESF: o caso da comunidade cidade Cristo Rei”. Trouxe contribuições ao contextualizar o trabalho desenvolvido pela Estratégia de Saúde da Família (ESF) numa comunidade com altos índices de famílias expostas à vulnerabilidade. Percebendo a amplitude do trabalho que envolve as reformas sanitárias no Brasil, as políticas da Organização Mundial da Saúde (OMS) frente à realidade de exclusão social que a comunidade vivenciava. Mesmo voltado a área da Saúde da Família, trouxe um conceito amplo de vulnerabilidade ligado à violência que também é um fator incidente para se analisar as conjunturas sociais de comunidades distantes da centralidade urbana. Dessa forma, adentramos tais aspectos para problematizar as questões que envolvem a vulnerabilidade e o contexto social em que ela se encontra.

Um quarto trabalho analisado segundo as suas contribuições para a pesquisa foi o de Flavia Mara Cunha Freire Figueiredo, com “Representações dos funcionários de uma ONG sobre alunos em situação de vulnerabilidade social: implicações para construção das identidades desses alunos”. Com base nas discussões da interculturalidade crítica, analisou a subalternização e a vulnerabilidade social como produto das relações sociais de poder e das injustiças da sociedade neoliberal. Traz para a análise a educação como espaço de produção de identidade/diferenças que podem contribuir para a criação de identidades que questionem o não tal subalternidade. Para este trabalho, que tem como foco uma formação cidadã para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é imprescindível provocar inquietações relacionadas à Educação, já que em seus espaços tão diversos, se produz inúmeras identidades que, conscientizadas politicamente, podem efervescer as estruturas subjacentes à sociedade de classes a qual está inserida.

E por último, analisamos a tese de doutorado de Jaina Raqueli Perderson, (2014) com o título “O corpo como mercadoria: exploração sexual de adolescentes e vulnerabilidade

social das famílias”. Tem o propósito de dar visibilidade a temática da exploração sexual frente aos profissionais que atuam nas políticas sociais e nos sistemas de garantia de direitos da criança e do adolescente. Trabalha na perspectiva das famílias atendidas pela Proteção de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), e como esse órgão institucionalizado pode contribuir no combate à violência sexual contra adolescentes e crianças. Assim, fomenta uma discussão importante no requisito da exploração sexual, já que está relacionada também às situações de vulnerabilidade. Com um público de menor idade, é preciso estar atento aos casos de violência que cercam a realidade de meninos e meninas e das famílias como um todo.

Salientamos que o banco de teses e dissertações da CAPES apontou um número significativo (2689 no geral) de propostas investigativas acerca das palavras-chave pesquisadas. Porém, no levantamento em seus resumos constatei que nenhuma das pesquisas realizadas utilizaram-se do método da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) para com abordagem ou fundamento metodológico na pesquisa. Os principais procedimentos utilizados foram: a pesquisa bibliográfica e de campo, os métodos foram o crítico-dialético e fenomenológico, entre outros. Diante disso, adentrar a temática utilizando os pressupostos da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) significou uma experiência ímpar para o processo da investigação.

Outro diferencial do nosso trabalho é compreender, sob o olhar dos co-participantes que vivenciam as práticas educativas do Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes (PACA), como se dá a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social e sua efetividade nos Espaços Não Formais de Educação. Nesse sentido, a utilização da abordagem investigativa da Teoria Fundamentada em Dados (TFD) nos possibilitou problematizar a pergunta de partida que deu origem a este estudo que consiste em investigar: *“Quais as possíveis contribuições que as práticas educativas dos educadores dos espaços não formais em Jacobina podem oferecer para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social”?*

Dessa forma, se pretende alcançar a construção de uma teoria substantiva sobre as contribuições das práticas educativas dos educadores dos espaços não formais em Jacobina, para a formação de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.

OBJETIVO GERAL:

Gerar uma teoria substantiva sobre as contribuições das práticas educativas dos educadores sociais dos espaços não formais em Jacobina, para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.

ESPECÍFICOS:

- Analisar os processos psicossociais que emergem nas práticas educativas dos educadores que lidam com a vulnerabilidade social das crianças e adolescentes.
- Levantar os desafios e contribuições das práticas educativas dos educadores para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.
- Identificar como a formação para a cidadania pode ser potencializada por meio das práticas educativas.
- Construir colaborativamente com os educadores, nos ciclos de formação reflexiva um conjunto de proposições/diretrizes sobre a temática.

2. DIALOGANDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS

Toda prática educativa implica uma teoria educativa.

(Paulo Freire, 2001)

Compreender as realidades com todo seu aglomerado de acontecimentos, histórias e marcas sociais é uma verdadeira busca por significados. Com diferentes interpretações, atores e processos, as vivências vão ganhando sentido, características e envolvimento múltiplos. No universo da prática educativa, que implica uma fundamentação teórica educativa, tecemos discussões acerca dos processos educativos desenvolvidos em espaços não formais de educação, e sua relação histórica com os parâmetros sociais vigentes.

A fim de problematizar, circunscrever e caracterizaras práticas educativas de educadores sociais e suas contribuições para o fomento de uma formação na e pela cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, dialogaremos com diferentes autores no intuito de identificar como a formação para a cidadania pode ser potencializada por meio das práticas educativas nos espaços não formais de educação.

2.1 Contextualizando as práticas da Educação Não Formal

Potencializar as vivências, transcender as perspectivas massacradas pela desesperança, é perceber em meio a uma sociedade complexa e pós-moderna, as entrelinhas que fortalecem a multiplicidade de indivíduos e seus modos de ser e estar no mundo (FREIRE). Diante de uma série de significações e práticas vinculadas ao ensino e a aprendizagem, como seus propósitos e pressupostos alinhados, encontra-se os processos educativos em espaços não formais, construindo outro cenário dentro das políticas educacionais do país.

[...] um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não formal. Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil. Ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc (GOHN, 2005, p. 07).

Enraizada em uma sociedade conflituosa e multifacetada, a Educação Não Formal prolifera-se, direcionada ao reconhecimento de uma cultura política vista como peça chave das manifestações coletivas, na construção de mobilizações acerca de fatores sociais, como a princípio, o respeito à individualidade e à identidade de cada cidadão, enxergando-os como pessoas que edificam suas ações e reflexões em vista à sua realidade.

É um campo vasto que agrega em si uma imensidão de práticas e compromissos sociais que demarcam suas especificidades. Baseada em Gohn (2005; 2006; 2009) precursora das discussões acerca das caracterizações e dos processos que constituem a Educação Não Formal, podemos conhecer e identificar potencialidades e fragilidades deste campo de atuação educativa. Nas palavras da autora:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos (GOHN, 2009, p. 31).

A perspectiva de reconhecimento e autenticidade da existência humana na/pela cidadania, é um dos eixos centrais do universo da Educação Não Formal. Trata-se de trazer presente uma conjuntura social de forma inquietante, quando nos referimos a espaços de educação que ousa vivenciar a aproximação das possibilidades de transformação educativa marcada por conflitos e desigualdades.

Sociedade esta onde a opressão é mascarada nas entrelinhas de um gigantesco sistema que viabiliza ideologicamente a permanência da relação de poder como negação da prática de liberdade, minimamente encontrada nas políticas educacionais da contemporaneidade. Aliados a Freire (1987) percebemos “A educação como prática de liberdade”, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (p.70). Homens e mulheres inseridos no mundo a qual habitam se confrontam, se encontram e inter-relacionam suas ideologias, crenças e valores morais cotidianamente. E este universo dinâmico de aprendizagens mútuas, constrói identidades múltiplas com funções e predisposições diversas. Eis o âmago de atividades educativas que ensejam o processo de aprender atrelada a confirmação de, aglomerar pessoas, subjetividades e objetividades no marco do ensino-aprendizagem como algo formativo.

A educação há muito tempo foi resumidamente sinônimo de escola, com seu propósito e projetos criados a partir das exigências e domínios estatais, sob interesses capitalistas de produção de mão-de-obra, para um mercado explorador e alienante. Nesse sentido, podemos declarar fundamentados em Brandão (2002), que eram “vidas transformadas em mercadoria” (p. 293), para alcançar um “desenvolvimento” tecnológico e não humano, sob a luz de princípios capitalistas e globalizantes.

Com o passar dos anos, precisamente nas décadas de 80 e 90, houve um alargamento das concepções de educação, tendo em vista a formação política e ética dos cidadãos (resultado das lutas de muitos movimentos sociais). Assim, foi percebendo-se a relevância dos processos educativos não formais, que passou a contribuir colaborativamente com as discussões em se perceber as manifestações educacionais nos diferentes espaços, sejam eles escolares ou instituições filantrópicas (GOHN, 2005).

Expandindo-se as significações da existência e função da Educação como forma de intervenção no mundo (Freire, 1996), foram desencadeadas outras maneiras de conduzir as relações educativas. A educação não formal vem constituindo-se sob essa perspectiva de aproximação entre sujeitos de contextos diferenciados e o mundo em que vivem.

A educação que inquieta seus agentes diante das normatividades sociais, deve apresentar-se indissociável a consciência política e essa no direcionamento da formação cidadã dos sujeitos. Entrelaçam-se nas teias sociais e é de suma importância que elas sejam vistas como complementares, numa relação dialética, pois se baseando em Gentili (2007), “educar é ajudar a viabilizar a ressurreição da política” (p. 114). Política essa que demanda uma organização social que reconheça os sujeitos como propulsores de saberes diversos, construtores de teias de conhecimento amplas e significativas no que diz respeito às suas funções desempenhadas nessa sociedade.

O nosso ponto de vista é que, credibilizados em novas práticas conscientizadoras, que ressignificaram os papéis de aprendizes, a Educação Não Formal tem se fortalecido. Educadores e educandos pleiteiam funções dialéticas dentro dos processos educativos, pois tratar dos problemas sociais, tais como: a questão da divisão de classes, discriminações étnicas, gênero e sexualidade, o espaço é concebido para serem experienciados as protagonizações dos envolvidos, que concomitantemente ensinam e aprendem com as discussões coletivas.

Nos espaços de Educação Não Formal, mediar, construir e reconstruir concepções de vida mediante a situação opressora de condição econômica e política negligenciada revela-se prioritariamente, pois é “muito mais difícil trabalhar em favor da *desocultação*, que é um

nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas é possível” (FREIRE, 1997, p.98). Entrelaçar essas perspectivas de forma a qualificar as possíveis práticas educativas nos caminhos da transformação mediante uma conjuntura social desumanizante, é um chamado a perceber a docência de forma significativa e colaborativa, constituída pelo seu papel conscientizador, em que a aprendizagem se constitui na coletividade. A luta pela significação dos saberes e de conhecimentos na qual favoreçam e repercutam no meio social de crianças e adolescentes são reacendidas diariamente. É neste sentido que se pretende uma aprendizagem colaborativa.

Ensinar/aprender diante de diferentes questões sociais, como a “estrutura familiar”, realidades frustrantes como a prostituição infantil, o alcoolismo e principalmente a falta de amor, de diálogo e compreensão entre pais e filhos, torna-se desafiador. O exercício da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1996) surge como uma necessária bandeira conclamada entre as possibilidades, pois “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais e filhos, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. (p. 94). É por esses preâmbulos da realidade, que propusemos o desafio de repensar práticas educativas que contribuam para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Entendendo com isso, que se faz necessário uma reflexão mais aprofundada de como acontece tais processos e como eles se efetivam.

2.2 Pensando em práticas educativas sobre o olhar da reflexividade

Tencionar a relação que se tece entre docência e a formação sobre os preâmbulos da contemporaneidade é desvelar vivências, envolvimento e seus inúmeros enfrentamentos cotidianos no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, sociais e culturais que giram em torno da atuação educativa e dos espaços em que elas acontecem. Em vista disso, elucidar definições acerca de práticas educativas torna-se, algo laborioso. Pensando em processos educativos como suficientemente complexos, Zabala (1998) nos apresenta uma série de fatores que configuram a prática educativa, em que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc” (p. 16). Portanto, é considerando todos esses aspectos, que direcionamos as concepções múltiplas que educadores sociais possuem diante de suas práticas educativas.

Mediada por saberes multifacetados, segundo o autor acima, a prática “é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos.” (ZABALA, 1998, p. 16). Com suas caracterizações enriquecidas pelas experiências, podemos aqui, adentrar no cenário das práticas educativas com um olhar proeminente sobre a atuação de profissionais que historicamente estiveram como eixo central na condução do ensino/aprendizagem.

Pensar na formação de educadores sociais através do próprio trabalho docente foi uma proposição pertinente ao que nosso trabalho de pesquisa desejou alcançar, uma vez que pretendeu analisar, compreender práticas de educadores sociais nas situações de conflitos que delas emergem, entendendo que *in lócus*, os espaços de diálogos promoverá uma abertura a um processo de flexibilidade necessário para as vivências docentes. Na dialógica de repensar práticas de ensino de forma reflexiva, as ações desenvolvidas em Projetos Sociais, no marco das perspectivas de Espaços Não Formais de Educação, podem desvelar mudanças significativas no âmbito social, político e educativo dessas conjunturas.

Imbuído de saberes, práticas e concepções, o ser docente vem se (re) inventando ao longo da história na direção do reconhecimento social como sujeitos não só do conhecimento, mas principalmente da práxis e dos envolvimento que as experiências possibilitam. Preocupado com as relações entre educação e humanização, o educador social embebecido pelas concepções politizadoras de Paulo Freire, amplia seu repertório de produção de conhecimentos atrelado ao lugar do mediador como sujeitos da práxis. Como aquele que se reconhece inconcluso, dignifica os saberes dos educandos; age com criticidade sobre o que realiza na sua docência, entre outros aspectos importantes, a saber:

Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...]em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1996, p. 64).

E muito mais do que pensar e repensar sobre as práticas exercidas, há uma força projetiva que aponta para a efetivação do que as teorias pedagógicas e educativas propõem. Para além das discussões assertivas de Freire em seu arcabouço sobre ‘os saberes necessários à prática educativa’, as mudanças que poderão advir desse processo formativo, abrem um leque de possibilidades na promoção de uma transformação social em sua concretude.

Nas contradições existentes entre o ensino/aprendizagem como algo simultâneo, as práticas, carregadas de anseios, metas e didáticas, têm se referenciado sob o olhar educativo de educadores e educadoras que segundo Gadotti (2005) se constitui “muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação” (p. 03).

Dessa forma, reconhecer a docência é desvendar os processos formativos de sujeitos que aprendem e ensinam em múltiplos espaços e de diferentes maneiras. Aliados ao pensamento de Schön (2000) podemos pensar que, “deveríamos, então, estudar a experiência de aprender por meio do fazer” (p. 25). Consideramos a perspectiva de Schon, ao apresentar um olhar para o eixo cognitivo do ser, que de alguma forma, revela para nosso trabalho uma relevância diante das produções de conhecimento que se constroem ao longo das relações tecidas no processo de ensino/aprendizagem. E não se limitando a isso, as ideias de Larrosa (2011) apesar do seu caráter mais relacional do que cognitivo, nos move a olhar a experiência como um lugar de formação, onde os acontecimentos que passam por alguém que se permite vivenciar os envoltimentos tecem as relações entre os sujeitos, mudando suas acepções, seu modo de ver, sentir e agir na convivência social (LARROSA, 2011).

Reconhecemos que, embora apresentem perspectivas epistemológicas diferentes, em que Schon (2000) ressalta o caráter cognitivo dos sujeitos aprendentes, enquanto Larossa (2011) aponta uma dimensão formativa no que tange o lugar da experiência, optamos por dialogar no que se aproximam as contribuições de cada autor citado acima. Partindo do olhar da aprendizagem, contamos com o potencial das habilidades e capacidades que envolvem a inteligência humana, atrelada aos saberes teóricos. Entretanto, sua expansão torna-se necessária quando pontuamos o caráter formativo em que a experiência se encontra por meio dos afetamentos que a envolve.

Nesse movimento de deleitar-se sobre as práticas educativas e tudo que delas provém os fazeres docentes ganham espaços de significação e transformação, uma vez que as vivências dão forma e consistência ao exercício de ensinar/aprender de forma relacional e formativa, o que concluímos que, apesar das desconformidades nas suas epistemologias, Schon (2011) e Larossa (2001) contribuem para pensarmos práticas educativas que se preocupa com o ser, sendo ele sujeito histórico com suas potencialidades afetivas, cognitivas, no sentido mais amplo que alcança a cognição da vida, do pensar, do agir, do aprender, do relacionar-se, enveredando os intuítos que a perspectiva freiriana propôs evidenciar.

Percebendo que os educadores sociais se constituem cotidianamente seres do ensino, da aprendizagem e principalmente do envolvimento, da afetividade pensando e refazendo suas práticas através de um movimento interno de reflexividade, que não se encerra na

preocupação intelectualizada da profissão, mas que abarca a permissão concedida ao aprendizado mútuo, às transformações dos sujeitos concedidas nas vivências coletivas.

Nessa prepositiva, refletir sobre práticas educativas sem que haja uma escuta cuidadosa dos profissionais envolvidos, é invisibilizar uma parte essencial da construção e reconhecimento de saberes múltiplos. Para Freire (2001) “negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de ‘pronunciar o mundo’” (p. 48). A fim de compreender os desafios, as problemáticas e as contraposições que envolvem a educação como eixo norteador das relações em sociedade, e os atores que conduzem as práticas de ensino, é necessário compreender antes mesmo de estereotipar, o universo da docência que historicamente estiveram subjugada à qualificação ou não, da educação no nosso país.

Para tanto, desejamos encarar a docência com outro olhar, potencializando as vozes de quem aprende e ensina no desenrolar das práticas educativas apontando o desenvolvimento da formação cidadã de crianças e adolescentes que habitam os espaços não formais de educação. Portanto, colocar-se à escuta das reflexões acerca dos desafios enfrentados pelo educador social na sua luta inconstante, torna-se de relutar importância. No fervilhar dos processos educativos que ecoam nos cotidianos múltiplos, habitam os saberes que são produzidos por meio de ações que nos envolvemos na vida social. Na aproximação com outros mundos sociais, fazendo-nos seres da formação e transformação. Nesse sentido, educar na pretensão de reconhecer os processos psicossociais que emanam da convivência é considerar as ideias de que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 2002, p. 29).

Na reciprocidade, toda produção de saber, de formação e de transformação que emanam de experiências coletivas docentes, demandam um tipo de intenção e de valor direcionado a uma determinada prática educativa, a isso Freire (2001) indica que “toda prática educativa implica uma teoria educativa” (p.19). Partindo de uma visão processual, o planejamento, o desenvolvimentos e avaliação são processos intrínsecos a uma prática educativa, bem como o papel social do ensino/aprendizagem (ZABALA, 1998). Assim, movidos por intencionalidades decorrentes aqui, da concepção de educação libertária de Freire, o/a professor/a é convidado a pensar em questões pedagógicas, sociais e epistemológicas que envolvem as suas práticas. Identificando-as, são ações que deliberam

cautela e visão crítica e ampla das relações entre pessoas que comungam de processos de aprendizagens diferenciados, em ambientes educativos.

Independente das perspectivas educacionais e dos lugares múltiplos onde acontecem as práticas educativas há que se preocupar como está acontecendo tais práticas, a propósito de que, e os caminhos por onde possam percorrer. Das questões aparentemente mais simples às mais complexas, é preciso atentar-se para o que Zabala (1998) ressalta:

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Entrelaçando expectativas de uma ‘educação como prática de liberdade’, educadores/as com diferentes concepções de práticas educativas, criam cenários de educabilidade para crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. A maneira de planejar seus encontros, as relações que se estabelecem nas vivências, as preocupações organizativas em conduzir uma educação política para fomentar a efetivação da cidadania, torna-se um marco para os processos educativos em espaços Não Formais. Desconstruindo tradições que alimentam uma educação bancária, mesmo no século XXI, os projetos Casa Rebeca, Fazendinha e Projeto Santa Luzia conduzem suas práticas dentro do que Freire propõe como Educação Libertadora, com traços característicos de uma cultura popular que integra os contextos dos bairros periféricos os quais estão inseridos os Projetos Sociais.

Pensar em práticas educativas que contemplem os anseios de crianças e adolescentes que vivem em situações problemáticas diante da desestrutura familiar que o cercam, das questões de abusos sexuais dos parentescos, da negação de direitos como cidadãos em formação, da ausência de perspectivas de vida promissoras, entre outros, é buscar conhecer, compreender e pontuar um arsenal de alternativas e reflexões contínuas sobre o que está sendo realizado.

Trata-se de desconstruir definições pré-concebidas acerca do ensino/aprendizagem e da formação como algo estático, onde se projeta os meios para o alcance de um fim. O percurso, nesses casos, é imprescindível. As construções de saberes que embasam as práticas formativas de educadores sociais assumem o papel social da educação, em que, segundo Zabala (1998) “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (p. 28). E no movimento mútuo de

aprender com o outro, as capacidades são compartilhadas, dando formas e design diversos ao trabalho educativo coletivo.

Outro percurso se faz na busca pela desconstrução de paradigmas culturais que cercam a percepção tecnicista de educação (Freire, 1996). É preciso desvendar os outros caminhos, adentrar as superfícies que costumeiramente visualizamos, para nós (re) inventarmos como seres da busca, ávidos por sentidos e significados que as práticas educativas nos cabem alimentar.

2.3 (Re) pensando uma formação na/pela cidadania

Entendendo as demandas educativas que emanam das realidades organizativas dos Espaços de Educação Não Formal, e toda sua dinâmica de trabalho participativo que fomentam as práticas educativas desenvolvidas nestes espaços, é que objetivamos tencionar as discussões em torno da formação cidadã, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O conceito de cidadania tem diferentes enfoques a depender de seus usos. O seu histórico está ligado à Antiguidade greco-romana, onde batalhavam pelo poder proprietários e homens livres quando perderam seu espaço de participação na gestão da “polis”, para a burguesia, no sistema feudal. Isso acarretou uma relação de exploração entre os menos favorecidos e o clero, nobreza e burguesia. E a cidadania esteve diretamente interligada a esse contexto de luta por participação e direitos das classes socioeconomicamente desprivilegiadas (MARTINS, 2007, p. 83).

Apontando um significado revolucionário à cidadania como um exercício contínuo de aquisição de direitos, o autor nos provoca a pensarmos na formação cidadã como algo inerente à atividade humana, e não como uma temática a ser trabalhada nas escolas, como também em datas específicas para eventos, por exemplo. Para o contexto problematizador em questão, a ideia chave que mantenho efervescida é a de que:

A participação não é uma abstrata vontade ou consciência, mas práxis que procura superar os problemas sociais, como a ausência de bens materiais, simbólicos ou sociais. Eles poderão ser conquistados se os indivíduos apossarem-se de direitos e lutar em pela sua execução. Daí que cidadania implica a conquista da igualdade, em oposição à sociedade de classes, que promove a divisão social com a negativa de bem e direitos à maioria (MARTINS, 2007, p. 84).

Entrelaçar essas perspectivas de forma a qualificar as possíveis práticas educativas em vista da transformação social mediante uma conjuntura desigual e desumanizante, é um chamado a exercer uma consciência política libertária, (FREIRE, 1997) e isso é um tanto quanto minucioso, quando nos referimos a interesses de classes e de poder.

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém duvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de cidadania, de justiça ou de democracia (GENTILI, 2007, p. 67).

Historicamente, a luta pela significação dos saberes e de conhecimentos na qual favoreçam e repercutam no meio social das crianças e adolescentes é reacendida diariamente. É neste sentido que se pretende uma aprendizagem não sistemática, como afirma Grossi (2000):

Um produto de aprendizagem é transformador na medida em que se acrescenta “ser” a quem aprende, modificando-lhe algo na sua maneira de viver. O saber implica num valor capaz de mobilizar energias de quem aprende a ponto de levá-los a novas formas de vida (p. 117).

Vista desta ótica, a condição de aprender, é atravessada pelo intuito de se promover práticas de formação cidadã, entrelaçadas a um emaranhado de vivências, problematizações e enfrentamentos sociais, político e culturais de indivíduos inseridos na vida em sociedade. Dessa forma, há uma significação mais aprofundada da cidadania para além das terminologias simplórias que os usos esporádicos tendem a favorecer.

Entre as mais variadas conceituações que a cidadania tem se encontrado, Deliberador e Lopes (2011) apresenta algumas concepções que a visualizam no campo da liberdade individual, que diz respeito à participação e ao exercício do poder político em vários níveis, como plebiscitos, eleições. Como também no campo dos direitos sociais, que abrangem a defesa por dignidade de vida, como o acesso à educação, saúde, lazer, entre outros (p. 31).

Envolvidos nessa conjuntura de fatores sociais diversos, indivíduos e grupos participam (ativamente ou não) da dinâmica que a vida em sociedade vai propondo com suas proposições ideológicas. E partindo do conhecimento de que a organização da sociedade está imbuída de hierarquizações de classes e de poder, é sabido direcionar nosso olhar para quem esteve à margem e a propósito, não a reconhece como espaço de permanências e determinismos. Há que, se preocupar com pessoas que se movimentam em busca de espaços outros, na direção da transformação social como caminho efetivamente coexistente, de vida e

de dignidade. Nessa perspectiva, os autores citados acima, reiteram que “a cidadania pressupõe uma conquista popular, não se configurando como uma dádiva, ou uma concessão, mas algo que advém da luta pelos direitos individuais, sociais e coletivos” (DELIBERADOR E LOPES, 2001, p. 31).

As conquistas populares com seu teor politizador encararam ao longo do tempo, a massificação da cidadania como negação dos direitos que constitucionalmente são assegurados. Portanto, não é uma atitude ingênua perceber as divisões de classes como algo monopolizador. Para tanto:

[...] a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige cada vez maior um conhecimento científico de tal sociedade e [...] o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada (FREIRE, 2001, p. 70).

Denunciar e anunciar novas formas de conduzir os modos de estar no mundo, enseja uma compreensão crítica dos acontecimentos que esse universo apresenta. Nessa proporção, a busca pelo cumprimento de uma formação cidadã como alvo primordial a crianças e adolescentes que residem em bairros periféricos com índices acentuados de vulnerabilidade social, tornou-se um objetivo central para o desenvolvimento das atividades em Projetos Sociais diversos. Nos cenários dos Espaços de Educação Não Formal, educadores/as encorajam-se a promover ambientes educativos que se nutrem da concepção de cidadania como práxis ligada a novos modos de se fazer e conviver na sociedade. Uma das grandes potencialidades que a Educação Não Formal alimenta está no fato de perceber as demandas como área de formação para a cidadania. Segundo Gohn (2009), são elas:

- a) Educação para justiça social;
- b) Educação para direito (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);
- c) Educação para a liberdade;
- d) Educação para a igualdade;
- e) Educação para democracia;
- f) Educação contra discriminação;
- g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (p. 32).

Todas essas questões assinaladas apontam espaços de reflexões em todos os aspectos das práticas educativas de pessoas ensinantes e aprendentes na lógica não formal de educação, desde o planejamento, seja ele individual ou coletivo, as didáticas assumidas, ou as intenções

estabelecidas. É o exercício de significar as vivências que os seres humanos, segundo Freire (2001) encontram seu *existenciar-se* com o mundo a qual estão inseridos.

E imersos nesse paradigma educacional participativo, desafiador e múltiplo, encontra-se o educador social, nomenclatura definida por Gohn (2009) direcionada às pessoas que assumem “um papel ativo, propositivo e interativo” que desafia continuamente seu público a descobrirem os contextos de onde nascem as escritas, falas, gestos e símbolos, entre outros. Sua presença marcadamente política apresenta-se nas interfaces da docência representativa, que dinamizam e conduzem os processos de ensino-aprendizagem de forma participativa. Encarar as especificidades deste cenário educativo que propõe os espaços não formais de educação é sinônimo de desmistificação da prática docente como algo simplório, sistemático e hegemônico.

Trazer a especificidade do educador social é pontuar uma identidade específica no seu papel dialógico com a educação e cidadania no ceio de problematizações sociais. É caminhar na compreensão de que distintas atuações docentes promovem representatividades diferenciadas. Seguindo as preposições da Pedagogia de Freire (1983), o educador social constrói seu trabalho educativo percorrendo três fases importantes: “a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades; a elaboração preliminar da proposta de trabalho; o desenvolvimento e a complementação do processo de participação de um grupo ou comunidade.” (GOHN, 2009, p. 33), não é um trabalho desprezioso, mas movido pelo senso comunitário de perceber a vida e os contextos dos outros como alicerces para seu aprendizado docente.

Perceber as demandas direcionadas ao educador social requer o entendimento da sua importância como presença política. Aquela que não invisibiliza os sujeitos em detrimento de uma sistematização hierárquica de poderes que se apresentam no interior das instituições educativas. Contudo, necessita primordialmente, segundo Gohn (2009) ter a capacidade de “entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região” (p. 33).

Ligada diretamente às questões culturais, a docência nos espaços de educação não formal se faz emergir, preocupada com a promoção de cidadania, ela tece suas relações pautada na participação dos sujeitos frente aos problemas sociais que enfrentam cotidianamente.

O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua. Estes espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação – principalmente rádio e TV (GOHN, 2009, p. 34).

Em conformidade com o pensamento de Gohn (2009), as vivências de aprendizagem para o educador social concretizam-se numa mão-dupla: ele ensina e aprende. No contato com o outro reconhecido pelas suas potencialidades múltiplas, o ser que educa percorre os caminhos da docência quando aponta perspectivas, motiva os interesses e acompanha os passos, de modo que, ao mesmo tempo, aprende com cada experiência vivenciada. É o que Schön (2008) como já citado, apresenta como *conhecer-na-ação*, desvelando os conhecimentos advindos das nossas ações coletivas, proporcionando aprendizados significativos para quem está envolvido no processo.

Traz para o cenário educativo, o diálogo como fonte principal de comunicação, e, referenciados pela coletividade traça os objetivos de seu trabalho na construção colaborativa de todos os sujeitos, nos caminhos direcionados à cidadania. Sua prática docente realiza-se no fortalecimento das relações afetivas, na condução e reflexão dos problemas sociais coerentes à determinada realidade.

Nessa dinâmica de aprender e ensinar como processos similares, as reflexões contínuas são pertinentes às práticas educativas que almejam qualificar cada vez mais a relação entre aprendizagem e ensino. Numa discussão mais densa, Schön (2008) propõe um movimento diferente à consciência crítica sobre as práticas. A ação como eixo primário de observações, análises e avaliações pressupõe, na visão do autor, uma conotação mais consistente, em que:

Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação* (SCHÖN, 2000, p. 32- grifos do autor).

Percebendo as necessidades de viver e conviver com o outro que se apresenta diverso e singular nas suas especificidades culturais, o educador social é chamado a constituir-se de uma perspectiva reflexiva ao promover a formação cidadã de crianças e adolescentes vítimas das desigualdades e desumanidades que a própria sociedade (re) produz.

Para além das formações acadêmicas de produção do conhecimento encontra-se a promoção de educadores/as sociais que se alimentem de uma educação contextualizada (FREIRE, 1996) onde a realidade torna-se palco de múltiplas vivências e aprendizagens significativas. Portanto, pensar em processos educativos em espaços não formais é repensar os modos como se tem processado as relações entre professor e aluno no exercício da cidadania necessária para cada indivíduo, que para Freire (2001) são “seres históricos, inseridos no

tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar” (p. 52).

Dessa forma, os projetos sociais representantes de educação diversificada, conta com a atuação de educadores libertários, é ele “o Educador Social que atua em uma comunidade defensora de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns princípios valorativos” (GOHN, 2009).

É sabido que os desafios enfrentados também se tornam alvo de atividades comunitárias, quando sensibilizados sobre a conjuntura social existente, já que todos vivem e sobrevivem na mesma luta por dignidade de direitos. Assumir a docência como educadores sociais não é se revelar com senso de superioridade ou até de diferenciação no que diz respeito a outros docentes que enfrentam suas batalhas na escolarização.

Mediar, construir, produzir conhecimento no marco da Educação Não Formal é um desafio para muitos educadores que ensejam o exercício da práxis como algo transformador. Acreditar que “Ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996), que deve haver a ação cultural para a liberdade (Freire, 2001) de ideias, concepções e valores sociais, bem como reafirmar a formação cidadã de crianças e adolescentes sem perspectivas de vida promissoras, é credibilizar os atores que constroem os cenários do cotidiano de forma significativa.

Por meio da escuta sensível desses atores que encaram a docência de maneira substancial, podemos identificar o quanto à prática docente para a promoção da cidadania pode contribuir para a qualificação de processos educativos diversos, pois é preciso (re) descobrir que a educação não serve para outra coisa senão, para intervenção no mundo, como afirmava Freire (1996) em seus discursos carregados de reflexão política da educação. E no marco da educação e cidadania, adentrar os sentidos e significados que atribuem à sua profissão no bojo da contemporaneidade.

2.4 Iniciando algumas ideias sobre vulnerabilidade social

Inicialmente, problematizaremos as situações de vulnerabilidade social que cercam a conjuntura da América Latina em toda sua estrutura organizativa social. Pelas pesquisas analisadas, podemos apontar que os estudos sobre vulnerabilidade social são bastante discutidos no campo das Ciências Sociais (Psicologia Social, Saúde e Assistência Social) nos estudos de Moser (1996; 1997 e 1998); Filgueiras (2001); Busso (2001) e Vignoli (2001). Tais estudos foram intensificados dando enfoques às situações de pobreza dos setores mais

desprovidos da população, mas, não foram suficientes quando apontavam somente para os indicadores de renda ou carências que demarcavam o sentimento de insatisfação das necessidades basilares (ABRAMAVAY, 2002, p. 28).

Os primeiros trabalhos realizados com o foco na vulnerabilidade social passaram a abordar a questão da pobreza, como também as diversas modalidades de desvantagem social. No percurso que se alargava as concepções sobre esse fenômeno, as abordagens analíticas foram sistematizadas a partir do trabalho de Caroline Moser e seu grupo do Banco Mundial. Em 1998, sua pesquisa sobre redução da pobreza urbana, trouxe uma inovação ao ampliar as considerações sobre vulnerabilidade ligada somente a posses ou bens materiais, outros fatores como a capacidade de responder a crises, ressalta a importância aos ativos da família³ (ABRAMOVAY, 2002, p. 29).

As discussões de Moser (1999) e Filgueira (2001) revelaram suas contribuições ao trabalho de Abramovay (2002) em problematizar o conceito de vulnerabilidade social como um instrumento preponderante para análise da situação dos excluídos em nível de América Latina. “pois é capaz de compreender amplamente as vicissitudes e idiosincrasias existentes na realidade dos pobres que vão além dos tributos de renda” (p. 34).

Inspirada nos trabalhos de Vignoli, 2001 e Filgueira, 2001, a autora (ibid) faz referência a três elementos centrais na compreensão de situações de vulnerabilidade de indivíduos, famílias ou comunidades: o primeiro elemento diz respeito às questões de recurso materiais e simbólicos, chamados de ativos, que condiz com o desfrute de bens materiais que possibilitem aos indivíduos a ascensão social; o segundo, revela-se nas estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade, onde incide em propiciar o uso de recurso ou prover novos e ainda resgatar os já esgotados; o terceiro refere-se à estratégias de usos dos ativos, em relação ao benefícios que prover junto a mudanças estruturais de um contexto social.

Considerando um fator de desequilíbrio entre esses aspectos, a vulnerabilidade social tende a ser reproduzida sistematicamente, uma vez que a nossa sociedade exclui e segrega grupos ou pessoas seguindo seu critério de poder e classes.

Analisando os estudos de Santos (2011) sobre “A vivência de uma comunidade em situação de vulnerabilidade”, e dos aportes teóricos nele contidos, conclui-se que vulnerabilidade social ainda é um conceito em construção. De pontos de vista diferenciados,

³É um termo que Filgueira (2001) se refere a bens materiais.

diversos autores tecem suas definições acerca de vulnerabilidade social e ao que está relacionada congregando seu marco histórico-social.

Numa dimensão mais generalizada, Santos (2001) indica que “a vulnerabilidade social pode ser considerada como uma fragilidade da vida humana diante da precariedade de condições e risco que ela se encontra” (p. 46). Visualizando como uma questão de condição humana, a vulnerabilidade social está associada a vários fatores que contemplam a vida e a dignidade do ser humano, desde as necessidades básicas como o direito à saúde, educação, saneamento, segurança, etc. Aos fatores de vida psicossociais que diz respeito às situações afetivas, familiares, de risco que a população, muitas vezes é exposta.

Para Figueiredo (2015) é notório a amplitude da problemática da vulnerabilidade social frente à aquisição de bens materiais, pois, para ela, os indivíduos que se encontram neste cenário “são produtos de uma sociedade que produz desigualdades e marginaliza o indivíduo, reproduzindo a vulnerabilidade para além da questão material, pois são também excluídos de bens simbólicos e dos direitos sociais” (p.22). Pertencentes a uma sociedade que historicamente é subjugada aos interesses capitalistas de produção, indivíduos ou grupos vivem moldados a diversas padronizações exercidas pelo poder de mercado, que caracteriza categoricamente, inclusos e excludentes desta manobra. Desse modo, o acesso negado a questões basilares, acaba por produzir situações de vulnerabilidade social, que indica uma precariedade na inserção destes cidadãos na sociedade.

Dentro de uma ótica neoliberal, a “valorização” das pessoas perpassa pelos bens que elas produzem, é o “ser” condicionado para o mundo do consumo, na negação daquilo que Freire afirma (1987) como seres no mundo e com o mundo, em um processo de interação social.

Hoje, convivemos com políticas de reajuste, planos de desenvolvimento nacional, projetos de assistência social, mercado internacional, produção de interesses capitalistas, que escoam nas mãos de mulheres e homens, negros e negras, indígenas e homossexuais invisibilizados pela corrente do lucro e da globalização, tão solidificada nas ações governamentais. Quando na verdade, são tentativas de enquadramento de uma massa popular que vive a mercê das políticas públicas compensatórias como ação reguladora Estatal.

Sabemos que o campo político, econômico, cultural e social integra ações de cunho assistencialista (remendos sociais) mascarando a aquisição de direitos de muitos cidadãos, exemplo disso são as políticas compensatórias, redirecionando as ações governamentais frente às necessidades populares. Tais iniciativas inculcam a ideia de assistência à população como público que tem seus direitos respeitados, mas que não provocam alterações na conjuntura das

desigualdades sociais. Assim, instituições mantenedoras desse sistema excludente de sociedade, como o estado, as repartições privadas e a ordem capitalista promovem demasiadamente a propensão à vulnerabilidade de crianças e adolescentes e a juventude como um todo, principalmente quando se referem aos habitantes de bairros periféricos.

Seguindo a linha de pensamento de Malvasi (2008) a vulnerabilidade está presente quando os sujeitos “[...] se encontram em situações socialmente negativas” (p. 607). Neste panorama apresentado, são múltiplas as situações negativas que cidadãos e cidadãs experienciam no contato direto com a falta de condições materiais primordiais e, além disso, com as ausências de afetividade, acolhimento e receptividade de vários âmbitos da sociedade, seja na família, escola, nos eventos culturais e diretamente na convivência com os espaços sociais que apontam os estereótipos de pobreza e delinquência juvenil.

O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo mercado, Estado e sociedade para ascender socialmente (ABRAMOVAY, 2002, p. 32).

Palavras-chave como a cidadania, condição juvenil, criança em situação de risco, cultura popular, entre outros, a tomada de consciência da noção de vulnerabilidade é um marco importante para as pessoas e instituições que se preocupam e se organizam fora dos limites da sistematização do ensino e da aprendizagem. As ONGs, Projetos Sociais, Casas de Acolhimento ao menor, entre outros direcionam seus princípios norteadores baseados nessa premissa. Conforme pensa Malvasi (2008) “na maior parte dos casos, a noção de vulnerabilidade juvenil remete a ideia de fragilidade e dependência que se vincula à situação de jovens, sobretudo, os mais pobres” (p. 607).

Ideias pré-concebidas carregadas de negatividade são cotidianamente formadas acerca da realidade em que vivem crianças, adolescentes e jovens desprovidos de seus direitos constitucionais. Tendem a relacionar a situação de vida precária (por conta de um sistema opressor de desigualdades) à marginalização da identidade juvenil. Como Malvasi (2008) insiste, “embora a noção de vulnerabilidade ‘negativa’ possa abrir caminhos para a defesa e proteção de jovens pobres, rejeitados pela escola, sem oportunidades, buscando transformar esse quadro, ela pode, por outro lado, estigmatizá-los ainda mais” (p. 607). Há que se pensar criticamente sobre tais realidades, principalmente quando elas são parte integrante de uma sociedade que manipula suas produções e engendram seus atores.

Embebecido pelas compreensões tecidas por autores como Torossian e Rivero (2009), Hillesheim e Cruz (2009) acerca do conceito de vulnerabilidade social ainda em construção, Santos (2001) conclui que ainda é preciso problematizar as questões que envolvem esse fenômeno, considerando os vários fatores sociais, ambientais, políticos e econômicos que o cercam. A necessidade de tal problematização, incide na tentativa de não naturalizar os problemas que advêm das situações de vulnerabilidade, considerando as capacidades dos atores sociais de agregar novos sentidos pra sua vida na sociedade.

Reconhecendo o emaranhado de conceitos, realidades, condições e capacidades que estão imersos no panorama social brasileiro ligado à vulnerabilidade social, é indispensável, principalmente para os meios acadêmicos pensar nas nossas compreensões como algo inconcluso, como um construto de significados que as novas vivências poderão adicionar.

2.4.1 (Re) conhecendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

De conceitos multifacetados, como já vimos, a vulnerabilidade se correlaciona a diferentes fatores da vida social. Ela está intimamente ligada a questões de violência, descaso e negligências por parte, primariamente, da sociedade que reproduz as desigualdades incidentes. A mercê de políticas seletivas e da dinâmica de produção do mercado, famílias e comunidades são construídas, estigmatizadas pelas condições inconvenientes de moradias, e de status social.

Cardoso (2009) em seus estudos sobre famílias chama de “comunidade popular” os lugares que estão inseridos nesses contextos. Ele traz uma caracterização propensa para pensarmos em vulnerabilidade atrelada à realidade socioeconômica de uma população.

Por comunidade popular, refiro-me àquela formada, em sua maioria por pessoas simples, com baixo poder aquisitivo, baixa escolaridade, composta por diversas moradias desprovidas de infraestrutura básica e que dependem, em maior ou menor grau, de serviços públicos de saúde, de educação e de diversos programas assistenciais (CARDOSO, 2009, p. 166).

As comunidades populares são inúmeras, localizadas em bairros periféricos, longe da dinâmica da vida urbana central possuem sua organização demarcada por problemas sociais diversos. São crianças, adolescentes e jovens, mulheres, homens, homossexuais, negros e pobres negligenciados pelo poder da homogeneização, da hierarquização difundida pelos sistemas social, cultural e educacional brasileiro. São vidas usadas para manter as estruturas

organizativas de quem visualiza a função deliberativa de cada sujeito moldada à lógica mercantil capitalista. Como conclui o autor acima citado:

[...] a vida das pessoas moradoras nessas comunidades caracteriza-se pela presença de vários fatores estressores, muitas vezes, concomitante como, por exemplo, desemprego, dependência de álcool e drogas, envolvimento com o tráfico e crime organizado, fome, abuso sexual, violência domiciliar e na comunidade, mortes precoces, precariedade de moradia, ausência de saneamento básico e a inexistência e ineficiência do serviço público, o qual muitas vezes, não atende as suas necessidades minimamente (CARDOSO, 2009, p. 166).

Esse cenário abriga inúmeras famílias brasileiras, marcadas por resistências e negação de condições favoráveis ao exercício da cidadania. No seio familiar, especificamente nas famílias desfavorecidas, crianças e adolescentes deparam-se com situações adversas, quando, como direito constitucionalizado, deixam de ser protegidas e amparadas nas situações de conflitos entre os membros ou até confrontos externos.

Quando a casa deixa de ser espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação dessa situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio ao enfrentamento das adversidades. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados (GOMES, 2003, p. 25).

As relações familiares e extrafamiliares que se constroem em contextos de vulnerabilidade social tornam-se fragilizadas. São geradoras de indivíduos cada vez mais propensos a ter uma perspectiva de vida negativa, comovidos pelas condições desfavoráveis que vivenciam, sem reconhecimento do seu papel social enquanto cidadão. É como ressalta Pereira (2013) “as pessoas desde muitos jovens, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crê em seu próprio potencial como ser humano” (p. 02).

De qualquer modo, é na família que o alicerce de cada membro se faz. Em seu processo de formação pessoal, emocional e afetivo a criança e do adolescente aprende valores e princípios essenciais para seu desenvolvimento e socialização na sociedade. De diferentes formas, as famílias são representatividades. É o que Gomes e Pereira (2005, p.358) apontam “Família remete a lembranças, emoções, sentimentos, identidade, amor, ódio, enfim, um significado único para cada indivíduo, que, como ser biopsicossocial, está inserido no seu meio ambiente, integrado a cultura e o seu grupo social de pertença [...]”. E dependendo dos

laços que se formam nada criança e/ou adolescente constrói um tipo de representação para sua convivência familiar, que sendo negatizada pelos insumos sociais, acarretam situações de vulnerabilidade bem marcantes.

Compreendemos que as famílias também são expostas à vulnerabilidade quando sofrem negligências a seus direitos constitucionais. E nesse sentido, os estudos voltados para a questão da família buscou dar uma visibilidade maior com as políticas de implantação de apoio social às famílias. Vários órgãos governamentais foram criados para debater e contribuir positivamente para a centralidade da família no seio da sociedade. A implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, que insistiu o Sistema único de Assistência Social (SUAS) implantado em 2005, favoreceu em suas ações, a importância da família como alvo central, modificando as formas de olhar, de compreender e de trabalhar com as expressões da questão social, vivenciadas por essas famílias (PEDERSEN, 2014, p, 62).

Nos objetivos singulares da PNAS que diz respeito a medidas de prevenção de situações de risco, foram concretizados os planos de oferecer serviços de proteção social, que resultaram na implantação dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), onde [...] “é a unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, [...] atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário (BRASIL, 2004, p. 29). Com iniciativas como essas de ordem estatal, é preciso permanecer em estado de observância para que se efetive nas realidades das camadas populares, a orientação e o suporte necessário para atender as demandas da população e assim minimizar o índice de vulnerabilidade social que estão atrelados a esses fatores.

No Brasil, a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) decretado em 1990, abriu caminhos que assegurassem os direitos à educação, cultura e proteção integral da criança e do adolescente frente às estruturas sociais. O que é enfatizado no artigo 7º: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Promover tais condições é responsabilidade de todos, estado, escola, família e sociedade, bem como refletir sobre quais vias estão sendo efetivados esses direitos.

Atualmente, é um desafio focar as atenções para a criança e o adolescente no combate à exposição de situações de vulnerabilidade social. As fragilidades com que o ECA e as

políticas de proteção à criança e ao adolescente são frequentes. O não acolhimento coerente dessas políticas não favorece as mudanças na conjuntura social que vive meninos e meninas.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 2017).

O descumprimento desses direitos provoca muito mais que as questões legislativas sistemáticas propõem, trata-se negligenciar ações que ofereçam dignidade à pessoa humana, que em processo de formação necessita desses direitos fundamentais.

E como um suporte de luta e sensibilização à conscientização política dos seres no mundo, a educação entendida como libertária, é um caminho invertido, que entende o humano em sua completude, capaz de construir sua história pelo seu ativismo substancial. Em suas reflexões politizadoras, Freire (2000) indaga:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidade marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que se estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (p. 76).

É preciso estabelecer esses laços com as realidades em que estamos inseridos. Visualizar as pessoas como construções históricas que possuem um arsenal de experiências marcadas pelas relações tecidas na vida em sociedade aponta um indicativo para o desenvolvimento de práticas educativas mais emancipadoras. Considerar os entraves existentes entre a promoção da cidadania através de práticas educativas como processo intrínseco aos seres no/com o mundo e promover o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social que eles vivenciam, é embarcar nas complexidades que a educação como prática de liberdade pode possibilitar.

3. DESVENDANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 1996)

As ideias fundantes de Freire ao afirmar que não há ensino sem pesquisa tornam os sujeitos da educação, como seres da busca, da curiosidade, como aquele que intervém, conhecem e anunciam as descobertas, através de um caminho metodológico que corresponda às expectativas ensejadas nos objetivos de uma pesquisa. Para este estudo, debruçar-se sobre as reflexões teórico-conceituais e aplicadas das múltiplas maneiras de se compreender os fenômenos e as dinâmicas que deles emanam, em outros termos na elucidação da natureza do objeto de estudo, se fez necessário. Optar por estratégias metodológicas no seu campo vasto de abordagens implica o estudo minucioso das suas estruturas e fundamentos. Como ideia inicial, reconhecemos que a metodologia numa pesquisa na área educacional “deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial” (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 107).

Neste sentido, apresentamos os caminhos metodológicos que abarcaram a abordagem assumida, o método de base da pesquisa, o processo de construção dos dados e seus instrumentos, os procedimentos de análise dos dados, o lócus da pesquisa, os coparticipantes da pesquisa e a produção da teoria substantiva.

3.1 O lócus e os coparticipantes da pesquisa

Composto por Instituições Não Governamentais de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, o Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes (PACA) se constitui na

cidade de Jacobina-BA, distribuído em três Casas nas quais aconteceu o desenvolvimento desta pesquisa. Com seus objetivos alinhados desde sua fundação na Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo (ACIDES), a Casa Rebeca situada no bairro da Bananeira, a Fazendinha José Josivan de Jesus, na Estrada do Boiadeiro (extensão do bairro da Bananeira) e a Casa Santa Luzia no bairro Caixa D'água, são Projetos Sociais que fomentam um trabalho educativo que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Considerando as particularidades que cada uma possui, propõe-se uma aproximação e acompanhamento do pesquisador nos espaços situados em diferentes localizações geográficas da cidade. A Casa Rebeca e a Fazendinha situam-se simbolicamente no Bairro da Bananeira. Localiza-se aproximadamente a 3km do centro da cidade, é um local periférico e atualmente reconhecido como quilombo urbano. Com a população estigmatizada ao alto índice de pobreza econômica, o bairro possui uma conjuntura social bastante inquietante no que diz respeito à proliferação de casos de prostituição infantil, alcoolismo e incidência de drogas negligências das famílias, entre outros.

Inseridos neste cenário político e social, está a Casa Rebeca, que trabalha atualmente com uma média de 65 crianças e adolescentes (matriculados), entre 4 a 17 anos, no turno matutino e vespertino. São costumeiramente, moradores do próprio bairro que enviam seus/as filhos/as para o acompanhamento do turno oposto à escola.

A Casa possui duas salas para atividades educativas e uma sala de computação, onde acontece o Projeto “Campeões de Matemática”, que se estende para adolescentes do bairro em geral. Há uma área pequena para lazer que é uma espécie de quintal, e um quarto de almoxarifado. Atualmente tem um anexo (casa) para reuniões e encontros com os pais. Lá funciona também a cozinha para elaboração da merenda. Num espaço distante da Casa aproximadamente 50 m, da Casa Rebeca há o *Recanto Moisés Vitório dos Santos* onde as crianças e adolescentes realizam suas atividades lúdicas e físicas.

No Projeto Casa Rebeca contamos para a pesquisa com: uma educadora fixa que está cursando graduação em História trabalha 40 horas semanais há dois anos e meio. Tem uma coordenadora que se reconhece como parte integrante da equipe de educadores sociais, que desempenham suas funções numa dimensão educativa transformadora. Trabalha diretamente com as crianças e adolescentes da Casa Rebeca e também do bairro como um todo, no enfrentamento das questões sociais evidenciadas, como violência intrafamiliar, prostituição, drogas e alcoolismo. Possui licenciatura em Pedagogia e especializações em Pedagogia Social e Psicologia Transpessoal. Foi fundadora do trabalho de acompanhamento a crianças e

adolescentes há aproximadamente 30 anos, em alguns bairros da cidade de Jacobina, a exemplo da Caixa D'Água.

Nesta equipe, há duas mães de crianças e adolescentes da Casa Rebeca voluntárias que se tornaram educadoras sociais permanentes. Auxiliam no processo educativo em dias alternados na semana, na condução dos encontros (aulas) bem como no suporte organizativo da Casa. Possuem formação inicial (conclusão do Ensino Médio), e desenvolve suas práticas a partir das experiências diárias com os educandos. Há também uma estudante universitária que se tornou parte integrante da equipe educativa há 3 meses. Engajando-se timidamente nas perspectivas formativas, vem conseguindo comungar com os ideários educativos significativamente.

Há também dois educadores voluntários em dois dias da semana, que são responsáveis pelo Projeto Campeões de Matemática, mas, não participaram da pesquisa devido à indisponibilidade de tempo, pois só estavam presente na Casa Rebeca à noite para as atividades voluntárias do Projeto Didático. Na Casa Rebeca, contamos com 5 educadoras sociais que abrilhantaram nossa pesquisa com suas vivências educativas. Na figura 4abaixo, apresentamos o espaço físico da Instituição.

Figura 2 - Foto do espaço físico do Projeto Social Casa Rebeca



Fonte: Imagem obtida na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2017)

A segunda Casa integrante do PACA, é intitulada como Fazendinha José Josivan de Jesus. Localiza-se na Estrada do Boiadeiro, bairro extensivo da Bananeira. Tem uma área ampla para o desenvolvimento das atividades. Há quatro salas grandes onde acontecem oficinas de artesanato, reforço escolar (quando necessário), debate temático, aulas de capoeira e outras oficinas quando oportunizadas. Um salão de médio porte para dias celebrativos como também para apresentações de teatro palestra com profissionais convidados, etc. Há uma

cozinha espaçosa, uma secretaria, um banheiro e uma área de lazer em toda a extensão do território da Casa.

No Projeto Fazendinha José Josivan de Jesus, trabalham três educadoras permanentes, a primeira possui a formação do Ensino Médio na Modalidade Normal (Magistério), a segunda é concluinte do Ensino Médio, ambas trabalham a mais de 15 anos na Fazendinha, possuem um compromisso político com o trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, acolhidos/as neste Projeto. A terceira educadora social tem formação acadêmica em Assistência Social e na Casa atua também como coordenadora da Fazendinha há muitos anos. Participa dos Conselhos Municipais de Educação da cidade, fóruns, conferências, garantindo o item terceiro do relatório de fundação PACA na sua área de ação. Há também os oficinairos que fazem um trabalho voluntário em apenas um dia na semana, como é o caso do professor de capoeira, que não foi contemplado na pesquisa por motivos de indisponibilidade do mesmo. Na Fazendinha contamos com as três educadoras sociais para efetivação da pesquisa. Na figura 5 a seguir, apresentamos o espaço físico deste Projeto Social.

Figura 3 – Foto do Projeto Social Fazendinha José Josivan de Jesus



Fonte: Imagem obtida na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2017)

O terceiro Projeto Social é Casa Santa Luzia que se encontra em outro bairro, de nome Caixa D'água. Atualmente conta a área de um salão onde acontecem todas as atividades: produção de artesanatos, debates temáticos, palestras, reforço escolar, ensaios de coreografias, oficinas de teatro quando oportunizadas também, há um banheiro, um quintal. Ainda não colocaram identificação na frente da Casa, por ser um espaço ainda novo, pois funcionava no

salão da igreja católica do bairro, num lugar desprovido de espaços para manutenção das propostas educativas com as crianças e adolescentes.

No Projeto Santa Luzia este ano houve uma renovação na equipe de trabalho. Iniciaram os trabalhos de acompanhamento a crianças e adolescentes desde fevereiro. A equipe é composta por 4 pessoas: Uma educadora permanente que coordena os trabalhos junto a equipe somente um turno da semana, tem Ensino Superior completo no grau de Licenciada em Geografia e é engajada nos movimentos de mobilização social da cidade. Há outra educadora permanente no turno oposto que possui o Ensino Médio completo, e participa dos movimentos que a comunidade eclesial de base (CEBs) realiza no bairro. Há um educador permanente que foi uma criança acolhida pelo Projeto durante 4 anos, e recebeu o convite para colaborar atualmente como educador social. A quarta pessoa é uma educadora voluntária⁴ que está iniciando os processos de conviver com crianças e adolescentes em situação de risco. Portanto, nesta Casa participaram da pesquisa, três educadores sociais. A figura 6 apresenta a imagem da Casa Santa Luzia no seu novo espaço físico.

Figura 4 – Espaço físico do Projeto Social Santa Luzia



Fonte: Imagem obtida na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2017).

Como participante bônus, contamos com a fundadora do Projeto Social Santa Luzia, com a qual iniciei as primeiras entrevistas no mês de dezembro, quando ela ainda era parte integrante do Projeto. Realizou somente as etapas concernentes às entrevistas intensivas. Não acompanhou os outros processos da pesquisa, devido às ocupações familiares e também ao seu desvinculo com a instituição. Tem formação até o Ensino Fundamental II. Foi uma das

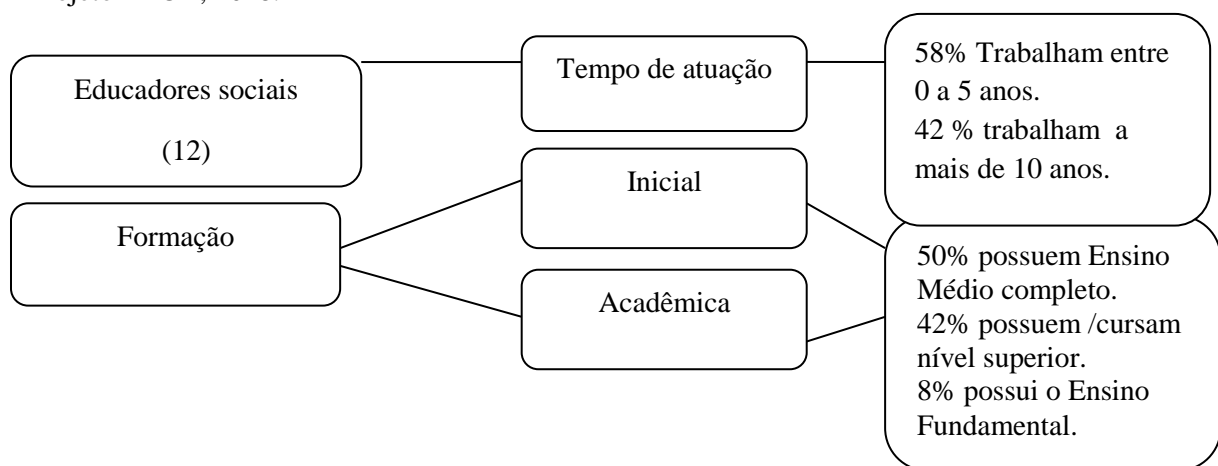
⁴Ela não foi integrante nesta pesquisa devido aos critérios de exclusão atrelados à maioria, exposto ao Comitê de Ética.

mulheres propulsoras do trabalho junto a Pastoral do Menor na cidade de Jacobina, juntamente com a coordenadora da Casa Rebeca. As contribuições desta educadora social foram relevantes para as análises comparativas de quem já experimentou as práticas educativas há mais de duas décadas, nesta cidade. Participou de muitos enfrentamentos no âmbito da assistência social ligada às crianças e adolescentes em situação de risco, acolhidas neste Projeto. Conduziu os trabalhos educativos com maestria, deixando suas marcas de convivência, de proteção e de cuidados possíveis, acreditando nas transformações sociais viáveis à condição humana destas crianças e adolescentes.

Essas três Casas integrantes ao Projeto maior, PACA, uma das áreas de atuação da ACIDES, desempenham um trabalho educativo em locais periféricos da cidade, onde convivem cotidianamente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Com princípios sociais voltados para a emancipação dos sujeitos, assumem práticas de educação não formais onde apontam para a transformação da realidade vivenciada.

Considerando que é de fundamental importância para o estudo, à aproximação dos educadores sociais, a escuta atenta das suas opiniões e narrativas sobre suas experiências, apresentou o perfil dos 12 destas (figura 13), que constituíram a base formativa do conjunto de coparticipantes da pesquisa.

Figura 5 - Mapa de associação de ideias para representar o perfil dos 12 educadores sociais do Projeto PACA, 2018.



Fonte: Dados obtidos com pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2017).

Os educadores sociais foram subdivididos em dois grupos para diferenciar o tempo de atuação que possuem. Do total de coparticipantes, 58% trabalham entre 0 a 5 anos no acompanhamento de Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o que representa a maioria, dado que revela a quantidade de pessoas propícias para o engajamento com as práticas educativas na perspectiva da formação cidadã. Como requisito de

permanência, os educadores sociais, fixos ou voluntários, e até mesmo os iniciantes, ou os desejosos a colaborar com os Projetos, necessitam comungar com os fundamentos defendidos pelas Casas, nos objetivos relacionados à efetivação da cidadania, como preceito principal. Outros 42% dos educadores sociais assumem o trabalho de acompanhamento há mais de uma década, o que aponta um referencial de sentidos pelas práticas educativas já desenvolvidas, pelos seus enfrentamentos e possibilidades. Há um alicerce constitutivo que demarca as contribuições que essas práticas educativas têm oferecido para a realidade de crianças e adolescentes vulneráveis, nesses bairros periféricos da cidade de Jacobina.

Em relação à formação, que contempla os níveis de escolaridade certificamos que 50% dos educadores sociais concluíram o Ensino Médio, e desses 30% não continuaram os estudos por conta das oportunidades, formaram famílias desde cedo, e as responsabilidades não possibilitaram o andamento dos outros níveis de formação. Já 20% dos educadores ainda continuam em formação, 10% é recém-concluinte do Ensino Médio e deseja alcançar o Ensino Superior, e os outros 10% está inserido num curso técnico de informática. Do outro grupo de 42% educadores sociais, 25% já concluíram o Nível Superior e atuam na coordenação dos Projetos, o restante ainda estão no processo de graduação no curso de História e conduzem os encontros temáticos que as práticas educativas contemplam na busca pela formação cidadã possível à conjuntura social em que meninas e meninos convivem em seus contextos relacionais.

Os coparticipantes desta pesquisa, por estarem inseridos em Projetos Sociais, possuem perfis diferenciados quanto à sua formação. Na perspectiva da Educação Não Formal, os educadores sociais são representados por todas as pessoas que assumem uma prática de ensino/aprendizagem, de envolvimento e engajamento com a cidadania, afirmação de direitos humanos, relacionado diretamente à condição humana de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, foram pensados os pseudônimos que representaram cada educador social participante desta pesquisa, os quais referenciam a vegetação do sertão que simboliza força e resistência. Como sinônimo do comprometimento diante do trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes que se encontram em situações de vulnerabilidade social, os nomes das plantas que fazem parte da flora nordestina, possuem características indispensáveis aos educadores sociais, uma vez que insistentemente se encorajam a assumir espaços de educabilidades que fomentem uma educação cidadã significativa.

As experiências que delineiam as práticas educativas de educadores sociais, sejam eles permanentes ou voluntários inconstantes, alicerçam o labor que advém da convivência, do contato com o outro que é diverso, representativo, singular, permitindo um crescimento

peçoal, cultural e coletivo na medida em que as relações se fundem e difundem na vida social.

3.2 Abordagens de Pesquisa

Justificamos a escolha da abordagem qualitativa a partir das preposições adotadas nesta pesquisa na pretensão de pesquisar as práticas educativas de educadores sociais e suas contribuições para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Para isso, seguimos o arcabouço epistemológico e metodológico desvelado na estruturação da problematiza sobre a temática, quando detectamos a necessidade de ter como foco, na exploração, as perspectivas dos atores sociais, “creditando” o olhar e a voz daqueles que constroem os cenários reais do cotidiano pesquisado.

Assim, podemos ressaltar a natureza qualitativa desta investigação quando buscamos compreender a dinâmica e os processos que revelam muito, a partir de quem está integrado a eles. É caminhar na direção de perceber os sentidos que eles (os atores-educadores sociais) conferem à suas ações, à sua realidade, como revela Thomas (1923), Mead (1934), Blumer (1969) e Garfunkel (1967). Partindo do ponto de vista do que Groulx (2010) pensa em relação às pesquisas qualitativas, há uma “substituição da pesquisa de fatores e determinantes pela compreensão dos significados”. Assim, percebemos o alargamento das concepções que uma investigação científica pode alcançar, se tratando de sujeitos vivenciando seus processos psicognitivos e histórico-sociais.

De natureza colaborativa, a pesquisa se constituirá no dinamismo que Ferreira (2009) propõe, onde “centra-se na ideia de investigar “com” em vez de “sobre” o que significa uma inversão nos papeis e nas relações entre pesquisador e sujeitos pesquisados (p. 197). É caminhar na pretensão de ressignificar os lugares já postos entre quem está realizando uma pesquisa e quem está subjugado a ela. Neste viés, há de se destacar o caráter colaborativo como ápice da reflexão coletiva, uma vez que se pretende promover uma formação a partir das trocas de vivências entre educadores/as em seus contextos socioeducativos diferenciados.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1982) resalta a diferenciação dos pesquisadores que pretensamente se reconhecem qualitativos, no que diz respeito ao compromisso pelo processo do que pela revelação dos resultados. Na aproximação do pesquisador imbuída de vivências múltiplas, as percepções e descrições tomam formas singulares, emergidas desse processo que respeitando uma temporalidade, desvela saberes outros, desvinculados de preconceitos.

Portanto, adentrar nas manifestações que a pesquisa de cunho qualitativo oferece, nos remete a um objetivo primordial, que segundo Chizzotti, (2006, p. 28) “[...] usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Partindo dessa premissa, encaminharemos nossa pesquisa tecendo as significações que a abordagem sociológica e investigativa da Teoria Fundamentada nos Dados nos permitirá construir, enveredando pelo rigor e flexibilidade da Pesquisa Qualitativa.

3.3 Desvelando a Teoria Fundamentada nos Dados

Elencar os métodos de uma pesquisa simboliza uma parte fundamental de uma investigação científica. Portanto, esta pesquisa está alicerçada no percurso metodológico coerente com as bases filosóficas da Educação Libertária de Paulo Freire, considerando a rigorosidade disposta no campo da Teoria Fundamentada em Dados (TFD). Buscando nas reflexões teórico-conceituais os fundamentos e sua aplicabilidade, pois, reconhecemos nesta abordagem investigativa, os caminhos pertinentes à natureza do nosso objeto em estudo, que se debruça nos processos psicocognitivos e histórico-sociais que orientam as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais em espaços de educação Não Formal, em Jacobina.

A princípio, seus conceitos estão ancorados nas discussões sociológicas de Straus e Glaser (1965) onde busca relacionar entre outros aspectos, a pesquisa empírica fundamentada em dados, apontando a relevância de análises de dados qualitativos para a construção de uma teoria, que contraditoriamente ao que visualizamos a priori, se enraíza e potencializa por meio de dados que emergem do próprio processo de pesquisa.

Considerando a conjuntura social, política e educativa dos Espaços Não Formais de Educação, em função da minha experiência enquanto educadora social há mais de sete anos na Casa Rebeca, é notório perceber a necessidade histórica de sistematização, organização de suas didáticas e metodologias internas, bem como no registro de uma base curricular. Para tanto, propomos debruçarmos sobre as potencialidades da Teoria Fundamentada nos Dados, naquilo que se fundamenta: elaborar uma teoria (registro teórico) que, fincada nos saberes de base empírica, pretende contribuir significadamente no reconhecimento das vozes dos educadores/as sociais em seus processos psicossociais.

Contudo, aos olhares normativos de quem pensa a pesquisa a partir dos dados atrelados diretamente à quantificação, há sempre o questionamento posto quando se refere à

Teoria Fundamentada em Dados: “Então, é uma pesquisa quantitativa?” Na tentativa de desmistificar e ampliar a compreensão epistemológica que a TFD sugere, adentraremos os seus pressupostos a fim de pontuar reflexões conceituais, nos meandros de sua complexidade e variações dentro do contexto da pesquisa qualitativa.

Por conter suas raízes estrangeiras, o termo original “*Grounded Theory*” (GT) foi traduzido por alguns autores como Bailey, (2006), como “Teoria emergente”, outros como Lapirrière (2010) preferem denominar de “Teoria enraizada”. Assumiremos a denominação de Teoria Fundamentada em Dados como costumeiramente se reconhece no Brasil.

A partir dos estudos dos sociólogos Barley Glaser e Anselm Strauss em meados da década de 1960, com a publicação do livro “*The Discovery of Grounded Theory*”, houve uma iniciação de pesquisa empírica baseada em dados, que não significavam meramente números e índices. Foi um chamado para alargar as concepções de pesquisa atreladas ao fetichismo de dados experimentais que sucumbisse a pesquisa à especulação, como algo sem rigor e cientificidade.

Tarozzi (2010) adentra na compreensão de Glaser e Strauss (1967) para direcionar uma reflexão sobre a Teoria Fundamentada em Dados, pontuando características importantes desse método, na seguinte definição a qual me remeto a analisar: “A *Grounded Theory* é um *método geral*, de análise comparativa (...) e um *conjunto de procedimentos* capazes de gerar [*sistematicamente*] uma teoria *fundada nos dados*” (Grifos do autor). A partir dos termos destacados por Tarozzi, podemos elencar os desdobramentos que compõem esta metodologia e sua eficácia na condução de pesquisas qualitativas.

Dentro da análise proposta, ele destaca que a TFD como “*um método geral*” para apontar os fundamentos básicos de uma TFD, que se constitui “seja o olhar teórico sobre o recolhimento e a análise de dados”, ou pode apresentar-se de forma mais funcional como “concretos para recolher e analisar dados” (TAROZZI, 2011). Diante das pressuposições epistemológicas que regem nossa pesquisa, há de se perceber que a TFD assumindo uma dimensão metodológica, pode contribuir para a busca dos significados construídos coletivamente pelos educadores/as do Projeto de Acompanhamento de Crianças e Adolescentes (PACA) no desenvolvimento de práticas educativas dentro de seus contextos sociais particulares.

Acontece “*sistematicamente*” - esse termo aparentemente tão simplório carrega em si uma rede de potencialidades referentes aos aspectos funcionais deste método. A sistematização na utilização dos procedimentos foi algo relevante para a pesquisa na abordagem qualitativa, já que se considerava nos anos de 1960, que havia pouca rigorosidade

nos seus procedimentos. Sistematizar os dados por meio de procedimentos concretos que legitimassem a investigação qualitativa representou um avanço para TFD (TAROZZI, 2011).

Ser “*fundada nos dados*” é o cerne da questão. Traz para a pesquisa uma base empírica que concerne à fundamentação dos dados. É no alicerce da perspectiva empírica que acontece a geração de uma teoria, que nomeada por substantiva, delega a seu seio uma aplicabilidade eficaz para quem participa do processo. Tal teoria emergida da realidade deseja compreender os processos mutáveis de relações e fenômenos, perpassando por um caminho procedimental criterioso e sólido. Partindo de um enraizamento dos fatos, o pesquisador se propõe a construir teorias que fundamentem a prática de uma comunidade, de um grupo, de sujeitos em movimento (TAROZZI, 2011). O ponto de vista, não é a mera indução tão criticada por Popper, não uma construção de dados, crítica, reflexiva, sob o ponto de vista dos sujeitos e estabelecendo a interlocução com os fundamentos teóricos sobre a temática.

Pensando no contexto em estudo, é de salutar importância significar as experiências dos/as educadores/as dos Espaços Não Formais de Educação, especificamente no Projeto PACA, reconhecendo que, é a partir da valorização das práticas como lugar de reflexão e formação que se pode subsidiar uma fundamentação necessária às suas ações, assim como de se construir algo que tenha o potencial de ser efetivamente utilizados pelos mesmos. Desse modo, o pesquisador acaba por se comprometer com os processos que deseja compreender de forma consistente e valorativa.

No universo da TFD, podemos perceber que uma conexão direta entre a teoria e os dados, que não necessariamente, são quantitativos. Sendo um estudo abrangente, a Teoria Fundamentada é assim entendida por Tarozzi (2011) por conter sua essência em duas características instigantes: “a possibilidade que oferece de construir categorias analíticas a partir dos dados, e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que provêm do mesmo; e a possibilidade de conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica” (p.13). É nesse percurso entre os saberes produzidos por educadores sociais e os conhecimentos científicos que podemos reinventar outros olhares para a confiabilidade do fazer investigativo de uma TFD.

Pensar numa concepção de pesquisa a qual pretensamente consiga aproximar aspectos preponderantes como a empiria e a teoria enraizada em dados advindos do bojo da investigação empírica representava para a produção escrita de Strauss e Glaser (1967), uma elaboração de um método ou abordagem investigativa, capaz de “refletir a riqueza do social e produzir análises válidas e sistematicamente verificadas por meio de uma amostra (teórica)

rigorosa de dados” (LAPERRIÈRE, 2010). Até aqui podemos perceber a direção que percorre a TFD quanto à construção de uma teoria. Não se resume em teorizar temas gerais para a aquisição de um conhecimento baseado na abstração ou dedução de dados. A produção teórica que envolve uma TFD adentra substancialmente na compreensão de processos psicossociais que acontecem com sujeitos que se movimentam e repensam suas práticas a partir do seu próprio olhar e voz diante de sua práxis.

Realizando uma releitura dos conceitos clássicos, Kathy Charmaz (2009) direciona suas produções acerca da Teoria Fundamentada Construtivista. Ela compreende que somos parte integrante da realidade a qual vivenciamos, e, portanto, construímos os dados, e conseqüentemente, as teorias através de aproximações e das interações entre as pessoas (p.24-25). Isso nos leva a pensar que os fenômenos em diferentes contextos são passíveis de interpretações diversas, pois, a realidade representa significados múltiplos para os sujeitos que nela está inserido. Para Charmaz (2009) “os significados implícitos dos participantes de pesquisa, bem com o as suas opiniões sobre as suas próprias experiências – e as teorias fundamentadas concluídas dos pesquisadores- são construções da realidade (p. 25)”.

Isso nos remete à premissa epistemológica que a TFD tem em relação ao interacionismo simbólico, o qual focaliza a atenção nos modos com os quais os sujeitos encontram significados ao mundo que vive. As interações sociais e psicossociais que geraram processos atrelados a uma rede de significados, assumiram uma análise constante na direção de uma transformação do fenômeno estudado, ultrapassando a ideia de mecanismos estruturais, na construção dessa mudança a partir das interações (TAROZZI, 2011, p. 36).

Propondo uma TFD enraizada na perspectiva construtivista defendida por Charmaz (2005; 2009), como aquela que aponta um novo dinamismo à pesquisa qualitativa e alarga a dimensão do significado como centro da investigação. Para a autora, o lugar do pesquisador numa TFD não é o do observador isolado, aquém do processo. Como parte integrante do mundo, ele também participa da construção da teoria por está envolvido nas interações que dela acontecerão, e concomitantemente, será um sujeito de significados múltiplos perante a pesquisa proposta (p. 24).

Tais aspectos foram relevantes na escolha criteriosa da TFD como método e abordagem investigativa desta pesquisa, pois, como educadora militante do projeto Social Casa Rebeca há mais de sete anos, pude vivenciar práticas diversas que eram fomentadas pela necessidade da conjuntura social, política e econômica do bairro da Bananeira, cidade de Jacobina, que poderiam ou não estar contribuindo para a formação cidadã, e que apontavam múltiplos olhares dos educadores sociais sobre a situação. Ocupando um lugar de pesquisadora,

há de equilibrar um distanciamento conveniente durante o processo da produção da teoria, contudo, é de salutar importância o envolvimento como parte do processo, já que segundo Charmaz (2009), somos todos, partes do mundo o qual estudamos e dos dados quais coletamos (p.24).

Para os pesquisadores adeptos a TFD, depara-se com conceitos sensibilizantes que potencializaram o processo de pesquisa na perspectiva construtivista. Diferenciando-se das demais metodologias qualitativas, a TFD apresentou como pontos de partida, conceitos sensibilizantes a ser desenvolvido, o que substancia toda a produção de análise dos dados, pois não se trata de definições ou ideias permanentes, pré-estabelecidas antes mesmo da pesquisa se constituir. São ferramentas iniciais que problematizadas, fomentaram posteriormente o desenrolar da construção dos dados (CHARMAZ, 2009. p. 34).

Acirrados pelo interacionismo simbólico, a presente pesquisa teve a pretensão de utilizando TFD construtivista, buscar dimensionar os *conceitos sensibilizantes*⁵ para alavancar uma problematização de um tema geral, que se justifica pelo interesse pessoal do pesquisador frente ao conhecimento científico adquirido e gerar uma teoria substantiva sobre o fenômeno. Tais conceitos ultrapassam definições pré-concebidas, padronizadas sobre o fenômeno a ser estudado (TAROZZI, 2011), assim, justificando a estrutura deste estudo e os encaminhamentos desenvolvidos.

Partindo das experiências pessoais que se edificaram ao longo da minha docência como educadora social no Projeto Casa Rebeca, aponto quatro conceitos sensibilizantes que fomentaram esse processo de pesquisa: o primeiro trata-se de *práticas educativas* de educadoras sociais que pleiteiam o Projeto PACA. O dinamismo enfrentamento social das educadoras seguem uma linha norteadora: a de acompanhar crianças e adolescentes no seu desenvolvimento educativo diante de uma sociedade excludente e opressora; o segundo conceito diz respeito a *Educação Não Formal*, a qual traz consigo uma dinâmica educativa diferenciada, por centralizar as problematizações socioeconômicas e políticas dos sujeitos que habitam este espaço como algo motivador, e, conseqüentemente demanda um tipo de atuação docente politizadora; O terceiro conceito direciona a discussão para a *formação cidadã*, de crianças e adolescentes, moradores do bairro, que experienciam atividades assistemáticas, no que tange a produção da escrita e leitura do mundo, bem como os modos como acontecem sua inserção neste mundo, na produção e vivência da cidadania. E o último conceito sensibilizante se refere à *vulnerabilidade social* a qual estes sujeitos estão expostos.

⁵Ou conceitos sensibilizadores definido por Keith Charmaz para denominar palavras-chave de uma pesquisa cuja metodologia segue os preceitos da TFD.

Visualizados de forma marginalizada, crianças e adolescentes participam de uma conjuntura social aparentemente pré-concebida nas caracterizações do alcoolismo, prostituição e abandono de pais e mães massacrados pela desesperança.

Utilizando a Teoria Fundamenta em Dados, que possibilitou emergir um arsenal de significados em torno desses conceitos que sensibilizarão a existência de questionamentos no processo de construção dos dados, há de se encontrar um ponto de equilíbrio entre os interesses iniciais do pesquisador e os dados emersos desta aproximação. Mesmo porque são deles (os dados) que a qualidade e a confiabilidade numa pesquisa devem potencializar. Considerando a chave mestra para a obtenção do desenvolvimento promissor, os dados além de instrumentalizar as categorias centrais, permeiam pela sua adequação e suficiência para os eventos empíricos (CHARMAZ, 2009, p. 35). Portanto, a concepção de pesquisa que se deu tendo a TFD como subsídio, requer o conhecimento de que os participantes da pesquisa representam muito mais do que sujeitos informantes. O respeito para com os dados advindos do seio da empiria sugere o não estabelecimento de conceitos pré-formados e usados para o alcance dos nossos objetivos, como pesquisador.

Tentando ultrapassar a ideia remota da construção de uma teoria superficial, fruto de processos experimentais como ápice da pesquisa, Glaser e Strauss (1967), propôs a produção rigorosa de uma teoria por meio da abordagem indutiva, ampliando a compreensão de que não se limita a captar dados na pretensão de verificar ou falsificar teorias preexistentes. Apontou-se, pois, para a efetivação de uma teoria que tenha a capacidade de explicar/desvelar/interpretar/compreender os fenômenos estudados, a partir dos significados emergidos nos processos pelos quais os sujeitos vivenciam em seus contextos, não como algo puramente descritivo, mas no que tange o enraizamento na investigação empírica (TAROZZI, 2009).

Trazer para o cenário investigativo as proposições da TFD é deleitar-se em duas vertentes: adentrar nas suas atribuições quanto à sua rigorosidade e sistematicidade no processo da pesquisa e credibilizar uma teoria subjacente ao campo empírico, dotado de significados relacionais; como também desvincular das concepções pré-concebidas acerca da dinamicidade dos fenômenos, para que resulte numa colaboração consistente para os contextos sociais.

Dessa forma, buscar refletir e entender como e por que as práticas educativas de educadoras do Projeto PACA contribuem para o desenvolvimento de uma formação cidadã para um público exposto à vulnerabilidade social, é trazer o teor investigativo que a TFD abarca em si, quando se preocupa com a base empírica a qual se pretende pesquisar. Com esse

intuito, cogitamos o uso de instrumentos que coadunaram com a abordagem de pesquisa, a seguir apresentados.

3.4 O processo de construção de dados

Propor uma significação na pesquisa relacionada aos traços substanciais da TFD significa que ela está fundamentada na “exploração de um processo”, (TAROZZI, 2009) isso implica entender que a peculiaridade deste método consiste em compreender os fenômenos e suas dinâmicas, e que a construção e análise de dados giram em torno da dimensão dos significados que emergem desses processos.

Para tanto, a TFD demandou um arsenal de instrumentos que embasaram o percurso da pesquisa, qualificando às suas exigências metodológicas, almejando alcançar resultados coerentes com a proposta. Nessa ótica os instrumentos utilizados para construção dos dados foram:

3.4.1 Entrevista intensiva

Conforme orientações da TFD, a coleta de informações primária é a entrevista intensiva que Charmaz (2009) identifica por ser aquela que permite um exame detalhado de uma experiência e, dessa forma, representa um procedimento útil para as investigações interpretativo-compreensivas (p. 46). É o instrumento central para a condução do processo de codificação necessária a uma TFD, a qual o pesquisador tenciona as questões a serem problematizadas, dando ênfase à verbalização do que se é vivido pelos coautores, contemplando a atribuição de significados concernentes ao trabalho de codificar as falas em processos contínuos, recursivos e específicos.

A fim de oportunizar uma melhor aproximação, desmistificando o olhar sob o aparente, do senso comum, de homogeneizar as pessoas seguindo critérios de classificação, a utilização da entrevista intensiva nos possibilitou conhecer o indivíduo através de suas concepções construídas a respeito das situações que vivem. Dentro das nuances da pesquisa qualitativa, Poupart (2010) pontua que as entrevistas têm alavancado reflexões concernentes ao seu uso. Em uma dimensão metodológica, defende-se a ideia de “a entrevista do tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores”(p. 216).

Dessa forma, é preciso destacar as contribuições das entrevistas intensivas para a construção de uma teoria fundamentada, onde se propôs compreender as práticas de educadoras que puderam tecer múltiplas interpretações sobre suas ações. A partir de suas verbalizações, pudemos perceber os sentidos e significados que surgiram das relações que se constroem nos trabalhos educativos desenvolvido no Projeto PACA, bem como identificar posições e contraposições acerca das temáticas gerais indicadas, inicialmente.

É o que Poupart (2010) revela quando percebe que a análise das realidades sociais deve acontecer a partir do olhar analítico dos atores sociais. Como coparticipantes da pesquisa, os educadores sociais foram instigados a passar pelo percurso do pensar e repensar (reflexão) suas ações docentes para assim, analisar coerentemente os processos sociais e psicossociais que as envolvem, dando ênfase a contribuições para a formação cidadão, as concepções sobre praticas educativas e vulnerabilidade social, e facilidades e dificuldades das e nas ações, coerente com o pressuposto de que:

As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectivas dos atores, ou seja, o sentido que eles conferem às suas ações (POUPART, 2010, p. 216-217).

E enquanto se processa a construção da teoria e a definição das categorias, as entrevistas foram utilizadas de maneira mais intensa. Ou seja, as entrevistas configuraram ao passo que a pesquisa avançava chegando a uma definição mais pontual das perguntas (TAROZZI, 2011, p. 67). Nas entrevistas intensivas, o diálogo entre pesquisador e participante adentrou as perguntas simplórias. Segundo a autora citada acima, o uso das entrevistas intensivas dentro dos estudos de uma teoria fundamentada possibilitou a propensão de perguntas amplas e abertas, a fim de provocar discussões mais detalhadas dos tópicos, buscando o ponto de equilíbrio entre a realização da entrevista e o foco que se quis alcançar na pesquisa. Com o intuito de que a informalidade das entrevistas, transcendessem “uma conversa cotidiana”, levamos em consideração que é o pesquisador quem:

Ver além das aparências da(s) experiência(s) descrita(s); Interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico; Solicite mais detalhes ou explicações; Questione o participante sobre as suas ideias, sentimentos e emoções; Reformule uma ideia emitida pelo participante para checar a sua precisão; Utilize habilidades sociais e de observação para promover a discussão; Respeite o participante e manifeste estima pela sua participação (CHARMAZ, 2009, p. 47)

Nesse sentido, a participação efetiva dos educadores/as do Projeto PACA nas entrevistas intensivas, representou uma condição primária para o desvelamento das questões norteadoras que giraram em torno da problemática da formação cidadã para crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. O espaço da escuta atenta e sensível foi de salutar importância para alcançar os objetivos propostos. A voz ou as vozes daqueles e daquelas que constroem as práticas educativas em Espaços Não Formais de Educação, deram um espaço expressivo para este processo investigativo.

Para a construção dos dados que passaram por três etapas de codificação, organizamos as entrevistas intensivas em três eixos seguindo as preposições dos conceitos sensibilizantes adotados. Na codificação aberta, analisamos as concepções e os conceitos elaborados sobre as práticas educativas dos 9 (nove) educadores sociais entrevistados: 5 (cinco) do Projeto Casa Rebeca e 3 (três) do Projeto da Fazendinha. Os educadores da Caixa D'Água se integraram nas etapas posteriores devido ao pouco tempo de atuação no Projeto Social.

A maioria das entrevistas aconteceu nas visitas a cada Casa, em horários paralelos aos trabalhos com as crianças e adolescentes, geralmente no final do turno, na dinâmica das sugestões dadas pelos educadores devido as suas condições de disponibilidade no trabalho docente. Outras ocorreram nas casas dos educadores sociais as quais os vínculos afetivos são mais estreitos, devido à convivência ao longo dos sete anos de experiência educativa da pesquisadora na Casa Rebeca.

As entrevistas desta primeira etapa provocaram reações inquietantes quanto ao reconhecimento dos educadores sociais ao seu trabalho desempenhado, em alguns casos a mais de uma década. No geral, foram impactados com a situação de pensar a sua própria prática e principalmente o seu papel em todo o processo educativo conduzido pelos Projetos. O fato de o pesquisador ter uma relação de aproximação com os educadores sociais possibilitou uma abertura para os relatos, contudo, houve momentos que relatar como aconteciam as práticas se encontrava num campo obvio, já que o pesquisador tinha participado dessa dinâmica educativa. Nesse percurso, o lugar do não óbvio foi sendo descoberto por cada um deles como também pela pesquisadora, onde a cada explanação dada sobre a sua atuação, foram reconhecendo (ou não) os seus lugares, as histórias e processos que afetaram suas experiências.

Na segunda etapa da codificação focalizada, as entrevistas com os três educadores sociais da Caixa D'Água foram adicionadas à análise dos dados. As reflexões permearam as concepções que os educadores sociais têm sobre a formação cidadã. O termo utilizado como

conceito sensibilizante representou à primeira instância alheio ao entendimento deles, pois tiveram dificuldades em organizar uma definição para tal. À medida que foi se pensando nas dificuldades/ facilidades que afetam os objetivos de promoção de uma educação na/pela cidadania das crianças e adolescentes que acolhem, e se os Projetos têm conseguido promover as práticas nesta direção de formação cidadã em seus espaços educativos, a compreensão dos significados do termo foi se manifestando.

Houve experiências emocionantes nesta segunda etapa das entrevistas, quando os educadores sociais fizeram uma viagem no tempo para relatar uma experiência que eles consideraram significativa para a formação cidadã de alguma criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade social. Os relatos da educadora Amburana⁶ foram envolvidos por emoções sensibilizadoras, evidenciando processos psicossociais e cognitivos que afetavam sua prática educativa. Ela rememorou uma experiência que teve num encontro com as crianças menores do Projeto da Fazendinha, em meados da sua atuação docente, onde ela recebeu o impacto por descobrir que a maioria das crianças não tinha nenhum vestígio de perspectiva de vida, de sonho para suas vidas. Visualizavam somente a vida e tudo que tinha em seu entorno, não tinham motivação para projetar mudanças, e sentiam-se contentes pela vida que vivia, mesmo com as situações de carência afetiva, socioeconômicas, educacionais, familiares, entre outros. Ela se emocionou bastante ao revelar esta experiência, pois marcou sua trajetória de educadora social, transformando seu olhar, seu agir e seu pensar sobre a existência de crianças e adolescentes expostos às situações de vulnerabilidade social. Esse fato trouxe outros sentidos para sua práxis já desenvolvida.

Aprofundando as reflexões passamos pela terceira etapa das entrevistas na codificação teórica. Os relatos registrados caracterizavam neste momento os espaços de Educação Não Formais, suas potencialidades e fragilidades diante dos propósitos almejados e das práticas exercidas. As entrevistas se intensificaram quando foram elencadas as condições/elementos essenciais para o êxito das práticas educativas nos espaços de educação não formal. Cada educador social, baseado na sua área de melhor atuação, seja nas artes com o artesanato, nas dinâmicas grupais, nas rodas de conversas, no reforço escolar, analisou as necessidades basilares para manutenção e projeção da qualidade do desempenho das práticas educativas desenvolvidas por eles.

⁶ Nome sugerido aos educadores sociais no intuito de preservar suas identidades, fazendo analogia aos nomes de plantas nordestinas que são símbolos de resistência.

Um momento ápice desta etapa se realizou nas narrativas referentes aos sentidos que os espaços de Educação Não Formal têm diante das escolas públicas brasileiras. Chegando a um estágio de reconhecimento do trabalho desempenhado, das lutas que enfrentam diariamente, dos compromissos políticos em propor uma formação para crianças e adolescentes que encaminhem para a legitimação da sua cidadania, os educadores sociais teceram suas concepções direcionando o deslumbramento da importância de cada atividade proposta, de cada relação construída e da aproximação/confiança que as crianças depositam neles, para enfim, visualizar a criança e o adolescente como seres sociais dignos de projetos, direitos e oportunidades para melhor inserção no mundo, experimentando vivências mais humanizadoras e cercadas de possibilidades.

A trajetória das entrevistas intensivas foi preponderante para a aproximação do pesquisador com as ideias que circundam as reflexões individuais dos educadores sociais. Partindo do que cada um/a permitiu/permite experienciar no trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, codificamos os dados e entrelaçamos as aproximações/similaridades e discrepâncias para melhor compreensão dos pontos de vistas dos educadores sociais sobre o trabalho educativo assumido nos Projetos Sociais.

3.4.2 Análise documental

Assim como, as entrevistas foram fonte de construção de dados, a análise documental integrou-se ao processo de compreensão do objeto em estudo. A partir de textos existentes (CHARMAZ, 2006) que são aqueles já elaborados, como relatórios, cartas, projetos, literatura e autobiografias, fazem parte do arsenal de instrumentos que se utiliza para a construção de Teoria Fundamentada nos Dados (TAROZZI, 2011).

Sua relevância se deu, segundo Tarozzi (2006 *apud* 2011) no entrelaçamento dos dados que surgiram do campo empírico, fazendo com que se estabeleça uma relação de aproximação ou distanciamento entre o que afirma teoricamente e o que se realiza de fato.

Como fonte de dados, a análise documental colaborou timidamente com a construção da nossa pesquisa, uma vez que o Projeto PACA apresentou um relatório como registro de integração à Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo (ACIDES). Suas contribuições giraram em torno da identificação de três objetivos que norteiam as atividades sociais da Associação: *1. A evangelização do ser humano, mantendo estudo sistemático e especializado a partir do povo e em função do povo; 2. A promoção da assistência social às*

minorias e excluídos, desenvolvimento econômico e combate à pobreza; 3. A promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais (RELATÓRIO DA ACIDES, 2009).

Podemos observar que o terceiro objetivo entre os outros, apresenta-se melhor alinhado com as intencionalidades das práticas educativas desenvolvidas nas três Casas integrantes do Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes (PACA), pois, enseja promover a construção de cidadãos de bem, os educadores sociais fomentam uma educação que incite a participação na vida social, onde os direitos possam ser legitimados, considerando as condições humanas de existência.

Distribuídos em quatro áreas de atuação, a ACIDES busca efetivar seus objetivos por meio: 1. Da Educação de Jovens e Adultos através do Centro de Educação Integrada São José Operário (CEI); 2. Saúde, por meio da Medicina Natural; 3. Cultura apoio a grupos populares; E o 4. Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes (PACA), lócus da nossa pesquisa, que funciona nas três instituições: Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia que trabalham em prol da luta pela cidadania, como aquela que abre lugar para as possíveis transformações sociais.

No referente relatório da ACIDES, contamos com o histórico de fundação das três Casas, que aconteceram em tempos diferenciados, contudo, ressaltam a mesma perspectiva de buscar dar apoio a crianças e adolescentes em situação de risco, carência afetiva, educativa e financeira, o que reafirma os fundamentos das práticas educativas identificado na atividade docente pelos educadores sociais.

Analisamos que o PACA tendo esses objetivos enraizados numa educação pela cidadania, possui algumas áreas de ação instigantes. A primeira diz respeito a crianças e adolescentes empobrecidas em situação de risco, que contempla ações de atendimento ligadas a: a) abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua; b) Apoio socioeducativo em meio aberto: apoio pedagógico, atividades culturais, esportivas e de lazer; c) Casas Lares. O enunciado acima nos faz referenciar a abrangência dos papéis dos educadores sociais frente a tantas demandas, objetivos e ações a cumprir. Além das preocupações pedagógicas, didáticas e metodológicas, que organiza as instituições filantrópicas nas suas dinâmicas flexíveis de conduzir o ensino-aprendizagem e os processos psicossociais que circundam o interior destas Casas, há sua extensão nas Casas Lares, onde famílias abrigam crianças a adolescentes abandonados pelos seus genitores, integrando-os em novos laços familiares. Nesta análise, descobrimos que uma educadora social do Projeto da Fazendinha assume também esse papel junto a Casas Lares.

Outra área de ação que o PACA apropria-se é as famílias das crianças e adolescentes. Tem como programa de atendimento a orientação e apoio sociofamiliar, uma necessidade permanente observando as interferências dos valores éticos e culturais (re)produzidos pelas famílias, que incide diretamente na motivação de seres humanos participativos e reflexivos diante da sociedade que lhes apresentaram. A última área de ação do PACA se revela nas Políticas públicas de promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, na integração e participação nos Conselhos municipais, Conferências, Seminários e formação de agentes. Tal informação faz-nos indagar sobre os caminhos ainda tímidos de participação nesses órgãos e eventos públicos, visto que não houve até então, nenhuma mudança significativa nas condições organizativas dos Projetos Sociais. Contam com a escassez de recursos em vários níveis, principalmente os humanos, pedagógicos e financeiros. Projetando uma educação que estabeleça relações diretas com a cidadania, o PACA vive na expectativa de que seus objetivos e áreas de ação sejam concretizados.

Dentro dos pressupostos de uma Teoria Fundamentada em Dados, houve uma preocupação de não minimizar a importância documentos preexistentes como dados objetivos, já prontos e acabados (Tarozzi, 2011). Arelados a um determinado tempo e intencionalidade, os registros escritos foram ferramentas viáveis para a construção dos dados, ficam abertos a novas interpretações ou compreensões, até pelos próprios criadores. Nos pensamentos de Charmaz (2009) “As pessoas constroem seus textos para atender a objetivos específicos e o fazem dentro de contextos sociais, econômicos, históricos, culturais e situacionais” (p. 58) que precisam ser levados em consideração, principalmente quando se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

3.4.3 Diagramas: Mapas de Associação de Ideias

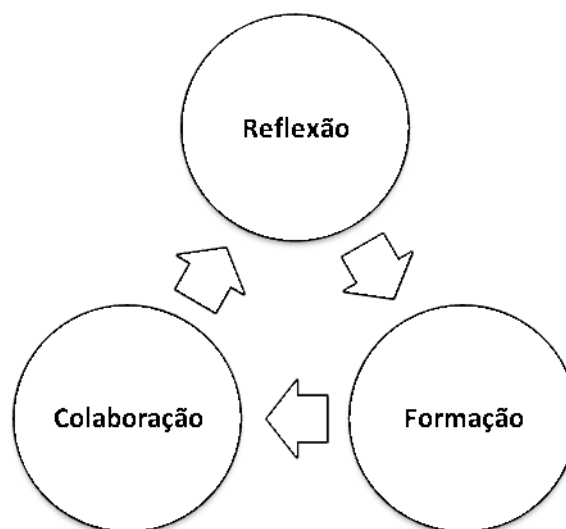
Na abordagem do método que tem na sua composição e rigorosidade a sistematização, a TFD contou com o auxílio de um instrumento organizativo de narrativas emergidas das entrevistas e durante o trajeto da codificação teórica: os diagramas. Enquanto dispositivo e procedimento de pesquisa, os diagramas assumem, segundo Bocca (2009) a responsabilidade de resumir por meio de Mapas de Associação de Ideias, “o processo de interpretação bem como a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo (p. 225). De maneira objetiva, os mapas expressaram e organizaram os conteúdos-chave dos conceitos sensibilizantes, que puderam ser visualizados de forma mais prática, direcionando à compreensão dos conceitos obtidos na codificação. Contudo, não se trata de ser apenas um

meio de apresentação de dados, mas também, um instrumento de análise reflexiva, pois expõe de maneira coerente a complexidade e a densidade das ideias obtidas e que vão contribuir para gerar a teoria (TAROZZI, 2011, p. 160).

Refletindo os objetivos da pesquisa, os mapas iniciaram-se pela definição das temáticas gerais, que são as categorias, visualizando as dimensões teóricas. Assim, buscou-se organizar os conteúdos (advindos das entrevistas) com base nessas categorias, para realizar as associações de ideias. A partir da esquematização visual das entrevistas intensivas, procurou-se dar suporte as análises e visibilidade aos seus resultados. Portanto, houve uma dimensão de interação entre a análise de conteúdos (dispostos nas colunas) elaboração das categorias, pois nos caminhos de uma pesquisa colaborativa, os mapas de associação de ideias não se apresentam como técnicas fechadas em si mesmas (BOCCA, 2009, p. 225).

Assim como, o uso de tabelas e gráficos, os mapas ou diagramas foram construídos mediante os conteúdos que emergiram das falas, a partir do imbricamento dos outros instrumentos de construção de dados, como os memorandos e as entrevistas. Por meio do tripé epistemológico que relaciona esta pesquisa em seu caráter reflexivo, colaborativo e formativo, representamos a dinâmica que percorre nos processos de uma TFD e a fidedignidade que os mapas de associação de ideias possuem frente a esta base de pesquisa, através da Figura 02.

Figura 6 : Diagrama da dinâmica do processo de investigação numa TFD.



Fonte: Dados obtidos com pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2017).

Para direcionar uma ênfase a TFD construtivista, os dados revelados na aproximação do pesquisador com os participantes seguiram uma logística peculiar no que diz respeito ao

processo contínuo de fazer e refazer os conceitos que emergem do processo de construção dos dados, no intuito de alcançar uma saturação de informações. E os mapas de associação de ideias, contribuíram consideravelmente para uma amplitude na percepção dos dados como construção social.

3.4.4 Os memorandos

Como parte distintiva da pesquisa de uma TFD, os *memorandos* declararam sua eficiência como instrumento que auxilia na construção e análise dos dados. Para Charmaz (2009) “os memorandos acompanham todo o processo de construção da teoria e é fundamental que sejam como lugar do não óbvio, em que todas as escolhas e as ações empreendidas encontrem a própria argumentação (p. 76)”. Buscou-se adentrar a superficialidade do que é exposto, interpretar nas entrelinhas, os problemas, dificuldades e anseios daquilo que não esteve explícito pelos educadores/as, já que não se limita a descrições sistemáticas.

Na direção do compreender, foi preciso estar atento as representações que surgiram, foi como desvendar, dentro de uma perspectiva construcionista, a produção de sentidos como construção social interativa (BOCCA, 2007). Pesquisador e coautores, ambos em diferentes olhares, constroem sentidos mediante as experiências vivenciadas no processo de constituição do próprio ser. Nesta perspectiva de produção de sentidos, os memorandos tornaram-se um instrumento de grande valia, significando as percepções que foram registradas no percurso da pesquisa.

Durante as interações que a pesquisa provocou entre pesquisador e coparticipantes, as experiências docentes presentes nas reações, nos gestos, símbolos e falas foram evidenciadas. A produção dos memorandos foi um recurso para a obtenção de informações que as entrevistas e os ciclos reflexivos não conseguirem captar. É a partir do contato direto com o cotidiano que as observações são registradas em todo processo da espiral da TFD.

A redação do memorando é a etapa intermediária fundamental entre a coleta de dados e a redação dos relatos de pesquisa. (...) A redação dos memorandos constitui um método crucial da teoria fundamentada, porque ela o incentiva a analisar os dados e códigos no início do processo de pesquisa (CHARMAZ, 2009, p. 107).

O registro dos memorandos durante o percurso da pesquisa possibilitou uma leitura analítica daquilo que se percebe do campo de forma fundamentada, ultrapassando as ideias do

diário de campo, que muitas vezes realiza anotações e comentários da superficialidade do que se vê. Sua especificidade, segundo Charmaz (2009) é “serem *espaços de análise*, nos quais se prestam conta das articulações-chave da pesquisa, das passagens críticas, das perguntas que se fazem aos dados e às categorias e das razões em virtude das quais são dadas apropriadas respostas às mesmas” (grifo da autora, p. 76). É nessa dinâmica que optamos pelo uso dos memorandos por dialogar com os objetivos concernentes à proposta metodológica da pesquisa em questão, em subsidiar todo o processo de codificação inicial, focalizada e teórica, que culminou na elaboração da teoria substantiva.

Foram registrados (10) dez memorandos, enumerados por ordem crescente, e organizados segundo a sua funcionalidade. Nos primeiros memorandos, os registros realizados culminaram na identificação de questões que ficaram subtendidas nas narrativas dos educadores sociais durante as entrevistas intensivas. Essas anotações percorreram as interpretações dos dados não ditos, da negação fruto da invisibilização, das incertezas como produto das contrapartidas que as demandas sociais requerem. Os dados selecionados contribuíram analiticamente para a codificação aberta, principalmente na organização da subcategoria de análise.

Os demais memorandos acompanharam a codificação focalizada e teórica, ganhando um formato mais abrangente, contemplando as temáticas discutidas nos ciclos. Entre transcrições e análises, os memorandos se destacaram na medida em que se teciam relações entre os conhecimentos aprofundados e a experiência do ser docente enquanto sujeito das emoções, da formação e das transformações pessoais.

3.4.5 Ciclos reflexivos

Mantendo uma aproximação necessária que se dá na vivência *in lócus*, foi integrado concomitantemente os conceitos sensibilizantes para que os educadores sociais participassem ativamente do processo de construção dos dados da pesquisa. Na utilização dos ciclos reflexivos como instrumento investigativo, foram propostos espaços de (auto)formação a partir das reflexões concebidas no entrelaçamento de vivências dos/as educadores/as sociais.

Enriquecido pelas experiências como lugar da formação (LARROSA, 2011), os ciclos reflexivos abriram um aporte dimensional coletivo, de falas, emoções e reações diversas a partir da exposição das concepções que cada educador possui de suas práticas educativas. Segundo Ibiapina (2007), “as práticas interativas são importantes como elementos reflexivos, colocam o professor na condição de aprendiz, oferecendo situações nas quais ele poderá

exercitar formas novas de aprender e ensinar (p. 102)”. Como ser que aprende quando ensina o/a educador/a acabou por tecer suas didáticas e metodologias contornado/a por uma práxis, que repleta de reflexões pôde ser repensada a partir das práticas interativas.

Contudo, a reflexão não deve ser conduzida de forma engessada, como algo corriqueiro e normatizado. Para Ibiapina (2007), “a prática reflexiva não se constitui em ato mecânico, e sua dinamicidade pressupõe novas intervenções nas práticas sociais e educativas (p.102)”. Repensar a docência, nesse sentido, demandou a sensibilização de uma consciência que considera uma práxis transformadora em foco, onde aponta para as possíveis mudanças que os envolvidos almejam alcançar como construtores.

Portanto, promover momentos de reflexão, socialização de vivências docentes tornou-se essencial para os objetivos que esta pesquisa deseja alcançar. Através dos ciclos reflexivos inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos empíricos puderam ser potencializadas. Dessa forma, colocar em foco as práticas educativas desenvolvidas no Projeto PACA significou percorrer o reconhecimento de que as atividades docentes são espaços de formação significativos, quando visualizamos o lugar da experiência, como o lugar da singularidade, onde os acontecimentos passam e alteram as formas de pensar, de sentir, de expressar das pessoas que permite ser afetado pela experiência), que desse modo, se torna formativa (LARROSA, 2011).

Nos caminhos da formação, os ciclos aconteceram dentro do tripé epistemológico que esta pesquisa ensejou realizar: colaboração, reflexão e formação. Com a participação dos educadores sociais da Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia vivenciaram-se momentos singulares de aprendizado, aproximações e envolvimento, onde a reflexão das práticas já exercidas ganhou espaços de formação substanciais. Na dinâmica colaborativa, as temáticas discutidas surgiram a partir dos dados observados nas entrevistas, e registrados nos memorandos, principalmente nas minúcias contidas nas entrelinhas das narrativas dos educadores sociais.

Houve também momentos de base teórica, com o auxílio dos pensamentos de alguns autores como FREIRE (1996; 2001; 2016) ZABALA (1998); GENTILI (2007); SCHON (2000); GROSSI (2000); MARTINS (2007); DELIBERADOR E LOPES (2011); GOMES(2003) entre outros, na direção de enriquecer o processo de reflexividade, aproximando saberes empírico e conhecimentos teóricos, na descoberta do que Freire (2001, p.19) revela, “Toda prática educativa implica uma teoria educativa”.

Os ciclos foram distribuídos em 9 (nove) encontros semanais durante os meses de março, abril e maio, com temas referentes aos conceitos sensibilizantes que articularam as discussões deste estudo: práticas educativas, formação cidadã, vulnerabilidade social e Educação Não Formal. Os três primeiros encontros tornaram-se palco para refletir as práticas educativas, direcionando o olhar para quem as desenvolve cotidianamente, com temáticas que abrangem identidade, educação e autonomia, ensino-aprendizagem, autoconhecimento, dignidade de vida e afetividade. No intuito de trazer para o centro as percepções dos educadores sociais sobre: o que, como e porque pensam e fazem as atividades propostas pelos Projetos Sociais, propomos um júri simulado para analisar o trabalho realizado por eles. Divididos em dois grupos, houve acusações e defesas acerca das posturas dos educadores sociais e os ensinamentos assumidos pelos Projetos. Este ciclo de abertura para os processos de reflexividade trouxe a primeira experiência de enfrentamento diante de como cada educador social vê sua própria prática. Acusar o feito, as crenças envolvidas, os objetivos traçados representou um momento de ruptura, pois o silêncio marcado pelos não ditos, desvelou a necessidade do pensar sobre o que se faz, identificando suas fragilidades e colocando-as sob análise, no exercício de se autoconhecer como categoria profissional.

Para vislumbre de uma análise instigante, a parte acusatória, reproduziu as falas que os pais, mães e até a comunidade muitas vezes direcionam aos educadores sociais, quando avaliados pelo trabalho multifuncional que assumem, como ouvem *“É só isso? E quando os alunos chegam aqui pra fazer tudo que faz nesses projetos pensando que podem fazer o que querem aqui eles tem que aprender a ler e escrever são isso que eles tem que aprender”* (fala da educadora social (AMBURANA, 2018). Tal acusação os fez pensar o quanto os fundamentos da prática são importantes para o esclarecimento dos objetivos de existência dos Projetos, desconhecidos por pessoas que cercam estes espaços, estereotipados como um lugar de desordem, em que não há rigidez nos sistemas organizativos internos, como é o caso das metodologias exercidas, a didática, as correntes pedagógicas que permeiam as práticas.

Trazer este cenário para a reflexão possibilitou o reconhecimento dos significados que as práticas têm sido construídas, por educadores sociais. As acusações culminaram em proposições analíticas, onde as defesas se viam dispostas a desvelar as justificativas, os sentidos e a relevância do trabalho de acompanhamento realizado há muitos anos em alguns bairros periféricos da cidade, algo que experimentaram de maneira ímpar, tomando como base as reações de insatisfação e revolta pelas acusações feitas aos trabalhos que os educadores sociais realizam.

Iniciou-se, portanto, o aprofundamento da temática sobre as práticas educativas, e logo se ressaltou a questão da dignidade e identidade docente. A educadora Sucupira colocou uma fala inicial sobre como se veem dentro destes espaços de educação, ela pontua “*Vamos fazer um trabalho social, mas pensando em nossa dignidade, porque senão, a gente vai ficar para trás*”. A emoção prevalecida neste momento demonstrou uma revolta ao lugar de direitos delas enquanto educadoras, que também é lugar negado. Falta dignidade para ser educador, no sentido de ter condições favoráveis para a qualificação do trabalho que abarca os serviços de psicólogos, enfermeiras, conselheiras, faxineiro, mães, assistentes sociais, entre outros.

Muitos relatos expressaram a falta de reconhecimento próprio como também da sociedade frente ao que se é feito no interior dos Projetos Sociais. Houve momentos impactantes neste ciclo, no que tange o compartilhamento de experiências individuais de educadoras que se sentiam invisibilizadas dentro da própria vivência educativa, não pelo envolvimento com as crianças e adolescentes, mas no aspecto inter-relacional administrativo. A educadora social Jequitibá expressou sua indignação e sentimento de recusa aos retornos não recebidos pelo reconhecimento do trabalho feito, por sua presença política naquele lugar de direito. Foi um momento de revelação e sensibilização para todos os educadores sociais, na tomada de consciência do lugar que o *eu* educador ocupa, face às condições que o outro se encontra, e da dignidade a ele predisposta, como aquilo que Skliar (2003) chama de “vibrar com o outro”. No reflexo do outro que ensina, envolve e faz repensar a prática, tornou-se emergente estar com o outro, se colocar nesse lugar da experiência que sendo um lugar de formação (LARROSA, 2011) permite aos seres um desnudar-se de conceitos pré-estabelecidos sobre as pessoas e suas relações.

Na experiência de pensar o que se ensina dentro da perspectiva de formação cidadã, outros cenários foram expostos nos ciclos reflexivos, a partir de temas como: cidadania, educação politizadora, diversidade, valores éticos, meio ambiente, participação, formação, drogas, autoestima, direitos humanos e família. Os questionamentos subjetivos receberam um espaço significativo na condução dos momentos de reflexão na coletividade “*O que falta para tornar o ensino melhor?*”; “*Qual o objetivo de seu ensino?*”; “*Como acontece na prática para exercer uma formação pela cidadania?*”. As respostas que considerei não como justificativas superficiais foram ganhando formatos de (auto) formação, quando, de forma instigante, os educadores passaram a compreender (e não simplesmente justificar) a logística das atividades propostas pelos Projetos Sociais, identificando suas vulnerabilidades, bem como seus desempenhos alcançados.

Imbuídos de saberes práticos, os educadores alargaram seus primeiros conceitos sobre vulnerabilidade social através da compreensão e identificação dos objetivos ensejados pelas três Casas acolhedoras de crianças e adolescentes em situação de risco. Adentrando as discussões relacionadas a temas como: pobreza, violência, marginalização, conflito, negligências, família, desemprego, drogas, prostituição, omissão do cuidar, proporcionou um amadurecimento reflexivo nas definições do que vinha a ser vulnerabilidade social, tomando como referência as situações contextuais que envolviam: direitos básicos, condições socioeconômicas, políticas e sociais, como também as relações afetivas, a orientação ideológica passaram a compor as situações de vulnerabilidade, enfrentadas cotidianamente pelos educadores sociais.

Entrelaçando essa gama de discussões e aprofundamentos temáticos, os últimos ciclos reflexivos direcionaram o olhar para os espaços de Educação Não Formal onde abarca uma infinidade de demandas em diversas dimensões, sejam elas afetivas, pedagógicas e sociais. Os temas relevantes para o desvelamento das formas organizativas com que estes espaços atuam se deram na problematização de: dialogicidade, coletividade, identidade, cidadania, perspectiva de vida, democracia, transformação da realidade, formação, planejamento, resolução de conflitos, trabalho preventivo, o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente).

Costurando os saberes (re) construídos, a organização dos ciclos esteve atrelada a dinâmicas integrativas, a fim de movimentar o lugar da reflexão. Marca-textos, jogos das argolas, júri simulado, debates abertos, construção de mapas de associação de ideias, análise comparativa com letras de músicas, relatos de vivência compuseram os momentos de reflexividade tensionados pela cooperação do grupo de educadores sociais. As emoções, como um domínio da ação (MATURANA, 2002), foram manifestadas consideravelmente na (re) construção de conceitos, olhares e aprendizagens.

A problemática da identidade, por exemplo, foi envolvida tanto pela aceitação das funções múltiplas assumidas pelos educadores sociais, quanto pela negação das mesmas. Ocorrido na perspectiva que uma TFD propõe a (re) construção do processo identitário realizou-se durante todo o percurso dos ciclos reflexivos. Desde os primeiros pensamentos sobre as práticas e seus desdobramentos, as incertezas foram acompanhantes em toda a jornada reflexiva até seu período de conclusão. A indefinição da educadora Amburana diante dos reais propósitos que a sua prática retém, gerou inquietações nos demais educadores sociais, que passaram a se vê com autonomia e autorreconhecimento. O que incide em afirmarmos o potencial desses encontros nas novas descobertas como parte de um cenário

formativo, que integra à sua significação, outros sentidos construídos sobre o trabalho já exercido há muito tempo e principalmente às pessoas em suas condições humanas.

Repensando acerca das situações de vulnerabilidade social que as crianças e adolescentes acolhidas pelos Projetos Sociais vivem, conceitos foram adicionados na pretensão de compreender a dimensão do que venha a ser vulnerabilidade social. Reconhecendo os contextos problemáticos com o teor de risco de vida, os educadores sociais alargaram suas concepções de vulnerabilidade, considerando além das questões econômicas, de direitos básicos, a dimensão da orientação ideológica que meninos e meninas edificam nas suas estruturas familiares. É sabido dizer, que essas amplitudes demarcaram outras noções de ensino/aprendizagem como também de aproximação com as realidades desafiadoras. Através da linguagem musical, os educadores sociais se permitiram perceber o seu público com os olhos de quem está envolvido no processo de construção pessoal, de revalidação das verdades concebidas a partir do exercício de refletir permanentemente e de maneira consciente a própria prática.

Os não ditos identificados nos ciclos reflexivos fomentaram análises interessantes quanto à compreensão de que as práticas são inefáveis, não se limitam a um planejamento fechado, com metodologia determinada, nem tampouco a objetivos sistematizados da produção de conhecimento. Através das experiências relatadas, há um envolvimento que norteia o trabalho educativo, que almeja o compartilhamento dos saberes, dos fazeres, mas também integra a aproximação dos seres na condição que a afetividade promove. Nos relatos das experiências, a formação foi se delineando ao passo de cada descoberta daquilo que se via com normalidade. Visto de modo formativo, os cenários ganharam outros rostos, e isso não quer dizer que outras pessoas se integraram ao trabalho educativo, quer dizer e com veemência, que os seres docentes que habitam os Projetos Sociais superaram a capacidade de ver o outro na mesmidade (SKILIAR, 2003), transcendendo o olhar limitado do outro como sendo passivo e destituído de potenciais humanísticos.

Na oficina de vivências educativas proposta pelo grupo de educadores sociais durante o processo de finalização da pesquisa estreitou as aprendizagens colhidas pela formação nos ciclos reflexivos e a prática desvelada com os desafios cotidianos. Discutir acerca de problemáticas que envolvem o ensino-aprendizagem e seus desdobramentos relacionais significou também experimentar seus contratempos, as emoções contidas no desenvolvimento de cada dinâmica sugerida. As conclusões coletivas se deram na necessidade de ir pensando a prática por meio da experiência, que permite um aglomerado de efeitos, os quais possibilitam práticas formativas contínuas.

Na finalização dos ciclos reflexivos que tematizavam as oficinas de vivências educativas, realizamos uma avaliação com os educadores, a fim de analisarmos os sentidos construídos acerca da validação dos ciclos reflexivos, suas contribuições para a atuação docente dos educadores sociais envolvidos nessa trajetória formativa. Para pleitearmos as vivências dos ciclos que apresentaremos a seguir, abrimos o espaço de avaliação preponderante para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.4.5.1 Avaliando a experiência dos Ciclos reflexivos

O processo avaliativo dos ciclos se deu na condução de alguns questionamentos a princípio, abrindo espaço em seguida para outras observações. Perguntas como “O que mudou nas práticas já desenvolvidas?”; “Quais os benefícios que os ciclos trouxeram para as práticas dos educadores/as sociais?”; “Quais foram às descobertas feitas?”.

Analisando coletivamente todo o processo formativo em que se dispuseram os educadores sociais, nas vivências dos ciclos reflexivos, descobertas foram realizadas e pessoas foram reconhecidas principalmente pela incompletude que semeia a abertura para o (des) conhecido, para o improvável e o indizível. De modo espontâneo, cada um/a foi tecendo seus pontos de relevância diante do que foi experimentado nos 9 encontros com toda a equipe de educadores sociais que integram o projeto maior, o PACA.

A premissa inicial avaliada gira em torno da oportunidade de se pensar o que realmente representam, o que fazem, descobrindo os potenciais que como educadores vieram a ter. Nas palavras da educadora Quixabeira (2018): *“Pra mim mesmo foi interessante, eu nunca tinha parado para pensar como -----fez, me faz pensar realmente quem eu sou no Projeto, o que como potencial eu represento, me deu uma concepção melhor do trabalho que faço, eu só agradeço por esses encontros porque foi muito proveitoso”*. De maneira produtiva, mudou-se a concepção do trabalho que se faz, a partir da tomada de consciência de quem são naquele lugar que ocupam. É notório sentir que o espaço para a reflexão foi de suma importância para eles.

Significou também um espaço de compartilhamento e de encontro com todos/as educadores das três Casas, já que não haviam tido oportunidades de formação coletiva, como um corpo integrativo do Projeto de Acompanhamento a Crianças e Adolescentes.

Eu concordo com tudo, do tempo que estou aqui (na Casa Rebeca) eu nunca tinha me reunido com o pessoal dos outros Projetos, de compartilhar as vivências, de falar, de pensar de refletir sobre o que a gente tá fazendo no nosso trabalho. Parar e pensar mesmo, né? A gente se aproximou mais, por

causa desses encontros de formação. Da gente ta se autoformando, o tempo todo, e essa autoformação é muito importante para a equipe, para o trabalho, espero que a gente continue fazendo essa formação dessa forma. Aprendendo na luta. Ninguém sabe mais que ninguém, a gente vai conversando e pensando junto (JUREMA, 2018).

Falar das vivências, do pensar, refletir sobre os sentidos que tem o trabalho exercido na coletividade. Houve uma aproximação de corpos, de objetivos de perspectivas, de emoções. E nessa jornada, se autoformar continuamente, como sendo algo importante para a equipe como um todo como também para o individual de cada um. A relevância da formação foi ressaltada e almejada para futuros encontros. Que pensando junto à prática, aprende-se a descobrir os caminhos que poderiam qualificar toda a luta em combate a subalternização dos seres na sociedade de classes.

Por meio desta disponibilidade de formação, olhares foram redirecionados ao outro, visto sob outros ângulos. O agir educativo passou a ganhar espaço de reflexão antes mesmo de expressar qualquer sentimento ou reação a algo ou a alguém. A tomada de decisão se refez no exercício de pensar aquilo que faz, e porque se faz. Nas concepções da educadora Carnaúba (2018) “*Através dessa formação vai fazer eu olhar o outro diferente, eu que vá vê o outro de outra forma, não como eu via antes, eu vou parar, vou pensar, vou refletir, antes de falar qualquer coisa, de tomar qualquer decisão*”. É o exercício de transcender as visões simplistas da existência do outro na convivência social, que se o sensibiliza a se tornar sujeito da sua própria história.

Como um momento de aprendizagem, as dinâmicas apresentadas encaminharam uma análise comparativa com as crianças que são acolhidas nos Projetos. Vê o outro como alguém que nos afeta diversamente, pela diferença que lhe caracteriza, e com doses suficientes de amor e afetividade, oportuniza-se sua inserção na sociedade como cidadãos de bem.

Eu aprendi muito, com essas dinâmicas eu vou a trabalhar com as crianças, pra desenvolver com elas esse trabalho de olhar para o outro que precisa da gente, e às vezes a gente não faz nada. E ali no Projeto agente ta vendo que precisa mesmo, tá junto, aprendendo todo dia com eles. São crianças que precisam de carinho e amor e agente ta ali para ajudar, para que eles possa ser um cidadão na vida (BARAÚNA, 2018).

O fato de não ser uma formação onde se reproduz a ideia de que alguém tem capacidade suficiente de formar outras pessoas que estão sujeitas à formação transmitida por outrem, foi destacada como eixo essencial. A autoformação proposta nos ciclos é o tipo de

formação que eles/as expressaram ser importante. O fato de a pesquisadora fazer parte do chão a qual os educadores se encontram foi uma revelação meritória para o trabalho em questão, onde se perceberam na liberdade de compartilhar as vivências, através do “conhecido”, do “familiar” com alguém engajada no trabalho social.

Eu falo da autoformação, que não é alguém que chegou e trouxe aquilo né? Essa formação é o que a gente precisa, é o que agente vivencia. Não chega dizendo o que fazer, o que pensar inclusive a pessoa que ta fazendo também participou desse chão. Não foi um a pessoa que chegou aqui e disse, “Ai que legal, estou fazendo mestrado, e eu sei de tudo e vocês não sabem nada”, não foi assim. Já tem uma caminhada. (SUCUPIRA, 2018).

Participar de forma integral ao exercício de pensar conjuntamente as práticas exercidas pelas educadoras sociais refere-se ao me ser docente que foi construído ao longo dos sete anos de trabalho educativo na Casa Rebeca. Aprendizagens significativas foram tecidas nesse percurso, principalmente quanto ao reconhecimento da identidade de educadora social.

O processo indenitário de algumas educadoras foi pauta de reconhecimento do quanto à formação surtiu efeitos positivos. O crescimento pessoal de duas educadoras em especial, representou rupturas de concepções que há tempos estavam cristalizadas.

Pra mim foi uma surpresa maravilhosa nessa formação perceber o crescimento de Amburana, mas eu fiquei realmente feliz pelo crescimento dela e de Jequitibá Teve um dia que a gente se encontrou na rua, depois dessa formação e parece que foi um dia sabe, de botar pra fora as angústias que traz em perceber essa falta de união, de participação, de está junto, parece que a visão de tudo mudou. Mesmo pra mim que já estou carimbada no Projeto, foi uma oportunidade muito boa, eu até lamento que as vezes a gente não dá muito valor a essas formações, talvez é porque não veio uma pessoa de fora, né não foi uma formação paga, mas foi uma formação gratuita que a gente chegou e participou. Não houve um educador que veio passar um monte de teorias, mas trabalhou nossas vivências, aqui a experiência do outro vai enriquecendo. Eu espero que essa formação realmente continue que a gente volte a ter momento de reflexão do nosso trabalho. Essa formação precisa continuar de uma forma ou de outra, a gente precisa ta preparada, a gente precisa saber como trabalhar alguns valores (SUCUPIRA, 2018).

Foram momentos de dividir angústias e externalizar inquietações como o coletivo, ao se tratar de cidadania e de participação, de está junto para lutar por algo. Mesmo para as educadoras mais experientes, os ciclos simbolizaram uma oportunidade única de aprender com todos, não sendo transmitido metodologicamente o teórico, uma experiência enriquecedora.

O desejo pela continuidade desta autoformação foi unânime. A necessidade de se buscar uma formação, reflexiva para melhorar as condições das práticas manifestou-se substancial. Descobrimos os espaços, as subjetividades, as incertezas e inseguranças e

pensando coletivamente a prática docente, educadores sociais se descobriram como presenças, que, repletas de sentidos, refletem o lugar da esperança que não se cansa em acreditar no mundo das possibilidades.

3.5 Procedimentos de análise de dados

No movimento considerado por Creswell (2010) de zigue-zague, o pesquisador depara-se com as informações emergidas do campo empírico que as entrevistas intensivas pontuaram e inicia a sua análise de forma sincrônica. Na primeira fase foram codificadas 7 entrevistas, gravadas em aparelho e transcritas cuidadosamente. Ao passo de cada codificação, as entrevistas foram se intensificando para um melhor detalhamento com o problema que se propôs pesquisar. Codificar os dados segundo os conceitos de Charmaz (2009) é:

(...) categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles (p. 69).

Sendo a primeira fase analítica da pesquisa, a codificação auxiliou no surgimento das proposições das categorias teóricas, que acabaram por subsidiar as possíveis interpretações sobre os dados. A partir das 7 entrevistas iniciais, os dados percorreram o movimento espiral de interpretações sugerido pela TFD, na construção do produto final, que foi a geração de uma teoria substantiva, no que cerne à sua aplicabilidade no contexto estudado.

Os procedimentos das codificações se encontraram em três fases distintas: aberta, focalizada e teórica (TAROZZI, 2011). A princípio, as transcrições das entrevistas é o que caracteriza a codificação aberta. No entanto, a condução destas, bem como as observações dos memorandos e coleta de dados deve acontecer simultaneamente. Assim, os dados da primeira codificação linha por linha e incidente por incidente, auxiliaram nas definições dos temas que foram discutidos nas entrevistas posteriores, direcionando as reflexões dos memorandos e apontando a ampliação da amostra teórica que aconteceu no percurso da pesquisa (TAROZZI, 2011, p. 70).

Na busca por explorar processos e sua dinamicidade, adentrando no campo das análises interpretativas, o pesquisador dispôs uma leitura atenta dos dados que emergiram, na tentativa de integrar e categorizar as informações predispostas pelos participantes em diferentes fases.

Na codificação focalizada, filtram-se os dados mais evidenciados nas categorias de análise. Nessa segunda fase, há uma delimitação maior dos dados anteriores, que segundo Charmaz (2009) “exige uma tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa” (p. 87). Nesse sentido, a codificação focalizada realizada com o rigor preponderante, apontou para a direção de um estudo que requer maior concentração, dado a necessidade de perceber ações que porventura ficaram invisibilizadas no processo de codificação anterior.

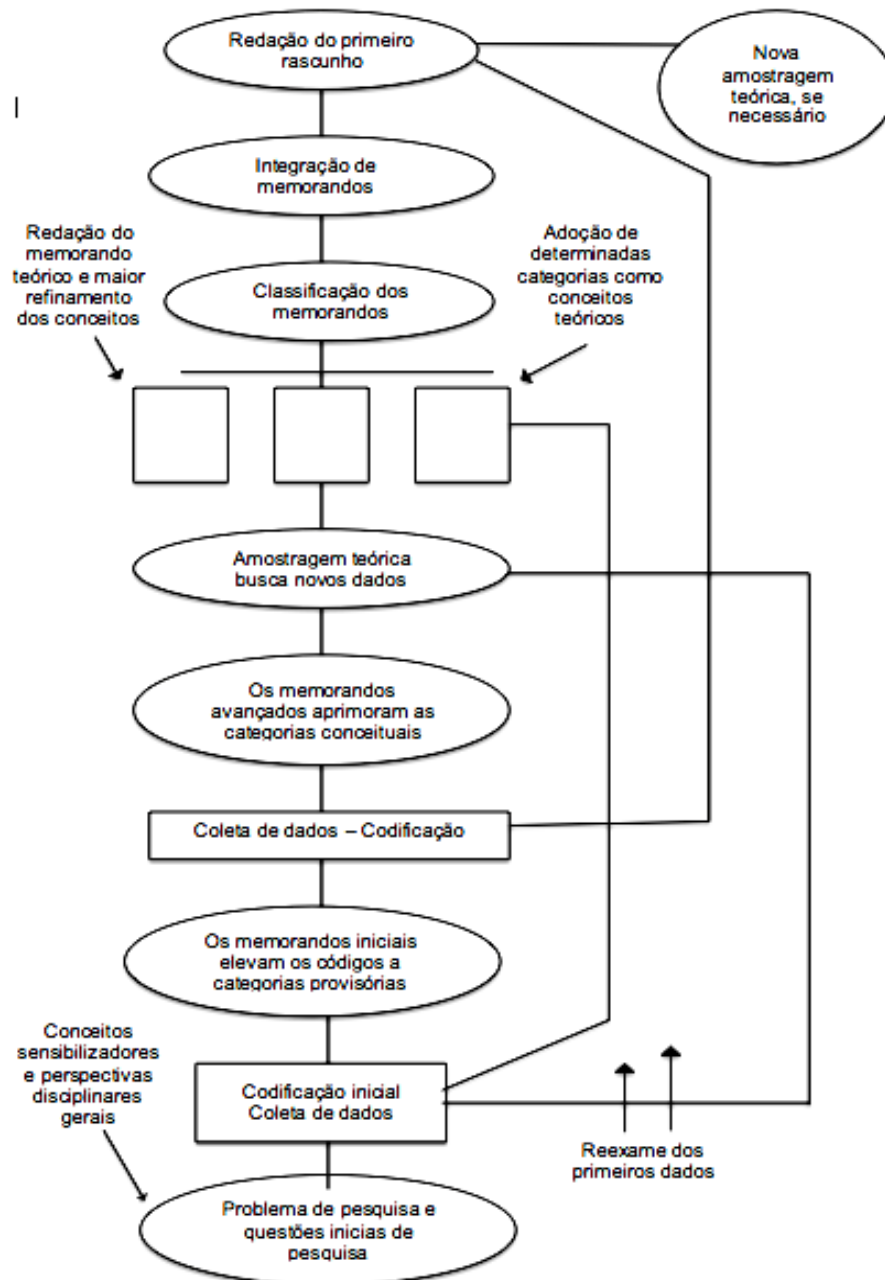
Nessa dinâmica do jogo das identificações e categorizações dos dados de forma focalizada, contou-se com a inserção de 3 outras educadoras e os memorandos mais detalhados, caminhando-se para a codificação teórica, uma passagem analítica que consistiu em focar na geração de uma categoria central, com base nas direções concebidas pela codificação antecedente.

Com o uso de diagramas e mapas conceituais, houve interligações nas categorias evidenciadas na análise comparativa entre si, produzida em todo processo da investigação. Nessa fase, os conceitos substantiados perpassaram por passagens fundamentais: “pontuar e interligar as categorias; identificar a categoria central; integrar e delimitar a teoria” (TAROZZI, 2011, p. 78).

Com os dados obtidos pela codificação aberta, focalizada e teóricas já saturadas, aprofundou-se a construção da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Como todo o processo, a teoria não se efetiva de forma simplória, como diz Tarozzi (2011) “Em uma GT, o texto final exige a prestação de contas do processo e não somente do produto” (p. 86). Considerando a produção escrita com grande rigor interpretativo, a elaboração do texto final demandou um último nível de análise. Tratou-se de articular o respaldo da teorização, “em que o significado, as ações, as estruturas sociais são integrados discursivamente” (TAROZZI, 2011, p. 86).

Conectando os conceitos produzidos, a construção da teoria (ver diagrama 02) tornou-se emergente. Ligada diretamente aos dados adquiridos no percurso da investigação, se caracterizou como substantiva, na medida em que pode contribuir para o desenvolvimento dos fazeres dos educadores sociais nas suas atividades educativas.

Figura 7 - Processo de construção de uma TFD em diagrama.



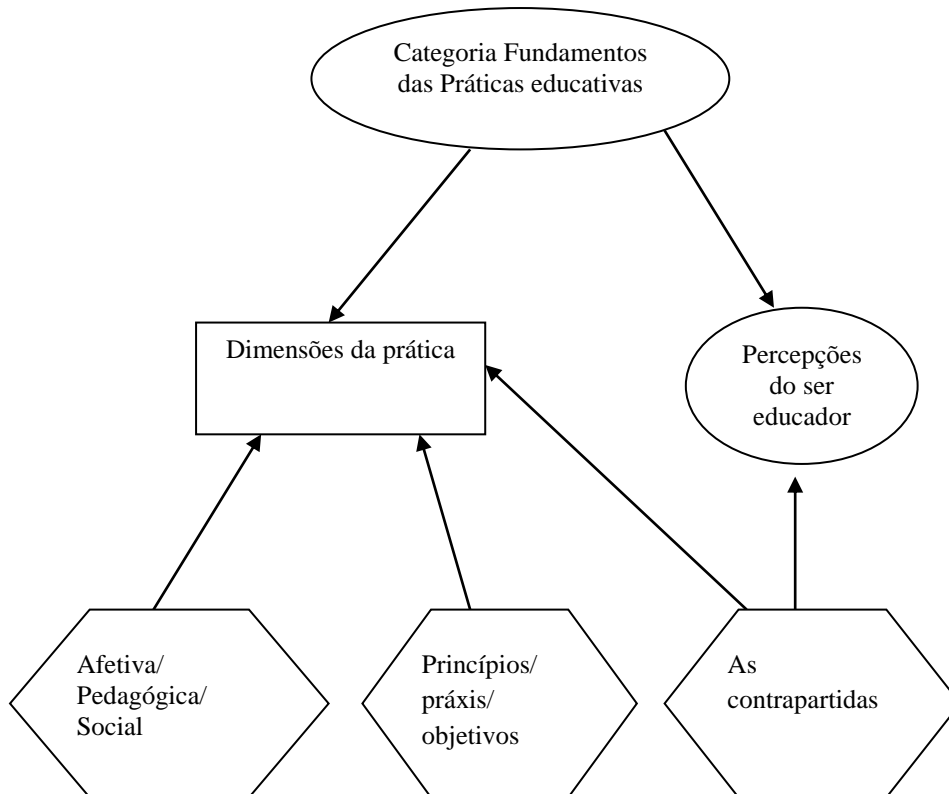
Fonte: CHARMAZ (2009).

3.6 Amostragem teórica e codificação

De acordo com Charmaz (2009) a amostragem teórica se dá primeiramente, na obtenção de dados, construção de ideias temporárias acerca desses dados e assim iniciar um processo de análise destas por através de uma nova investigação empírica. A escrita dos memorandos é essencial para esse processo de amostragem, que, sendo teórica oferece condições para delinear as propriedades de uma categoria.

Analisando o percurso que a codificação focalizada trilhou, podemos perceber a evolução da criação de novos conceitos tomando como base as cinco fases de coletas de dados do estudo. Nota-se que houve uma integração dos novos conceitos elaborados às categorias já existentes, minimizando assim o seu quantitativo.

Figura 8- Mapa de associação de ideias da Extensão da propriedade dimensões da prática educativa

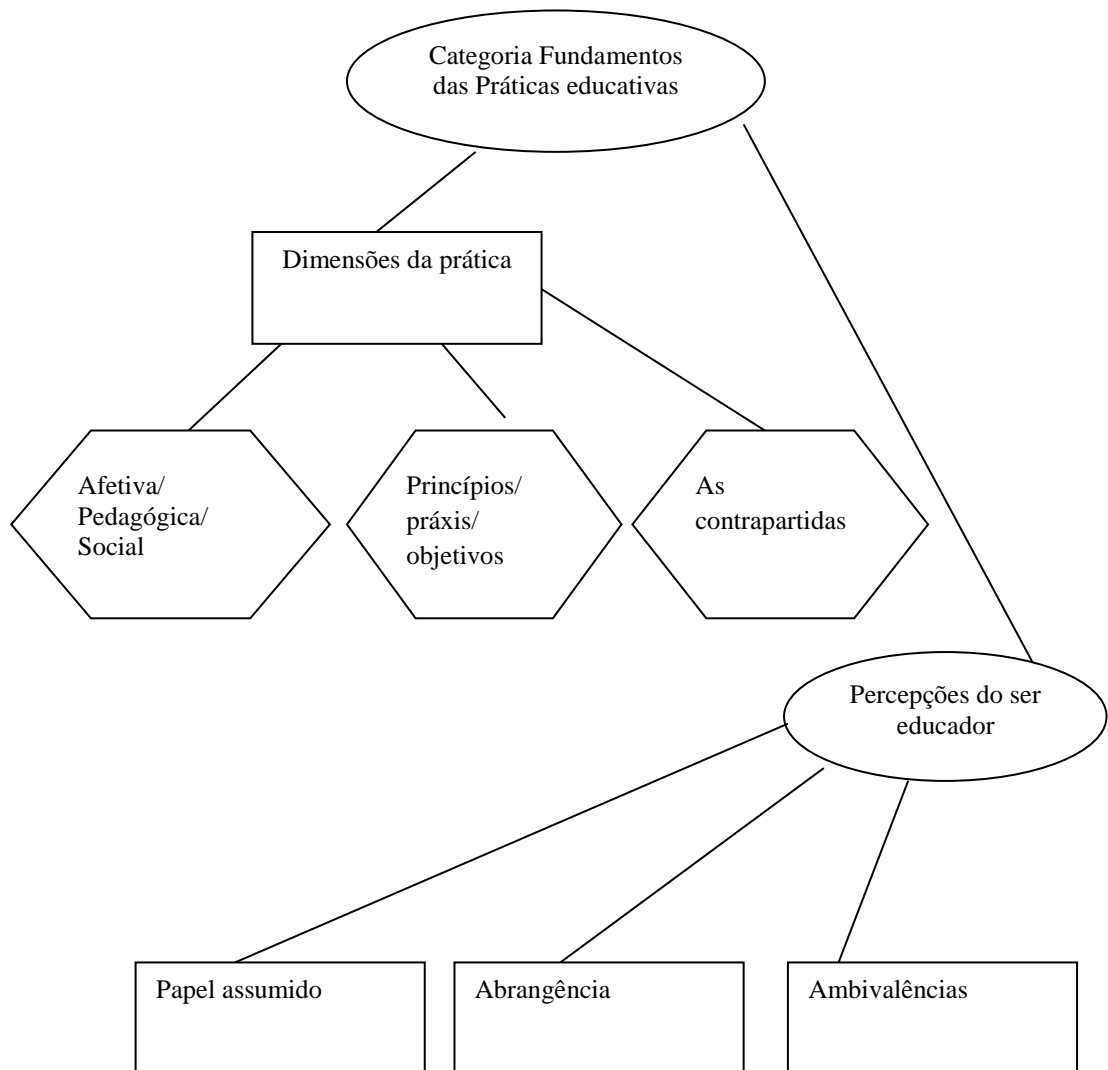


Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Na categoria dos fundamentos das Práticas educativas foram acrescentados à sua propriedade os conceitos como princípios, práxis e objetivos, bem como as contrapartidas que delimitaram a categoria já existente. De maneira mais focalizada, compreenderam-se as dimensões afetiva, pedagógica e social do trabalho educativo que circunda todas as outras atividades que os Projetos pertencentes ao PACA desenvolve.

Fazendo uma exploração mais aprofundada das duas novas entrevistas que integraram a primeira etapa da coleta de dados, e os memorandos dos primeiros ciclos reflexivos, percebi que os novos conceitos deram origem a uma nova categoria “percepções do ser educador”, que estendeu as suas propriedades baseado em novos conceitos. A figura 5 demonstra:

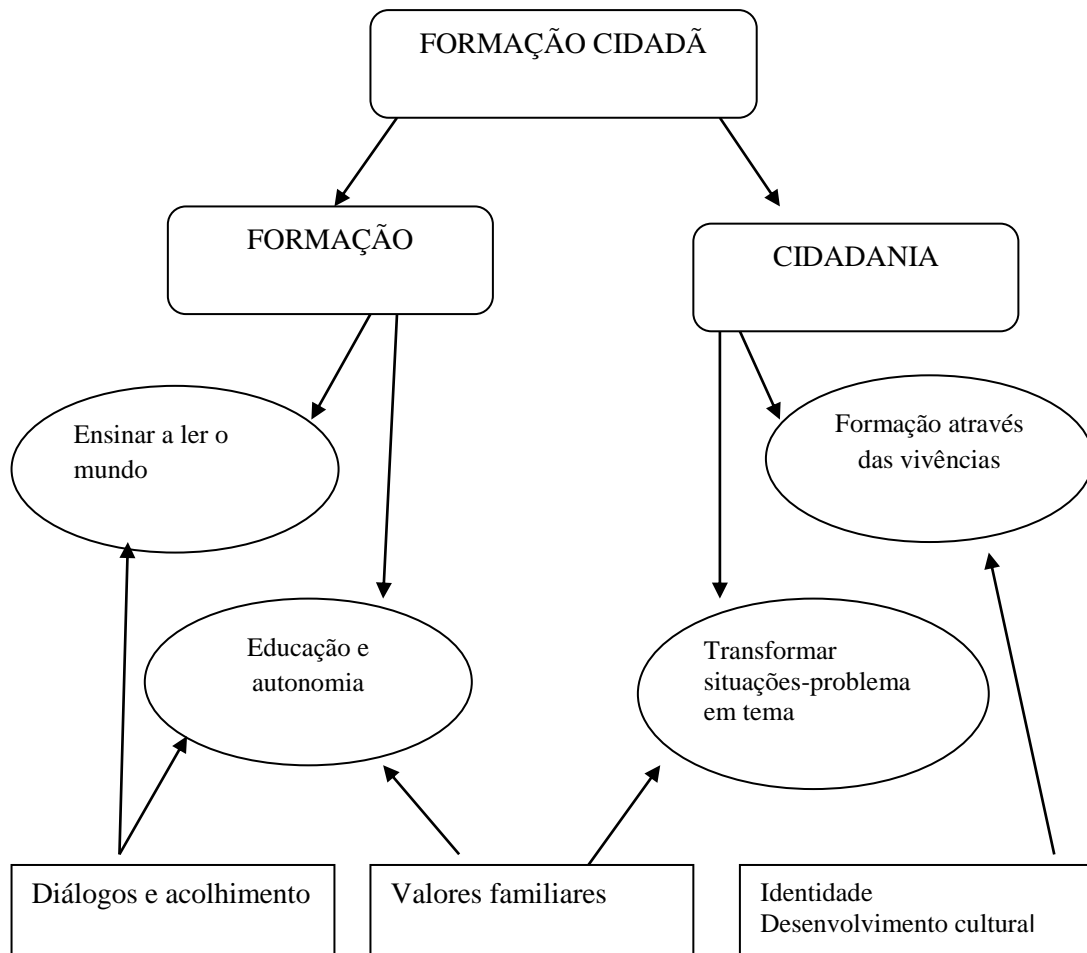
Figura 9 - Mapa de associação de ideias da extensão da subcategoria percepções do ser educador.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

No andamento da pesquisa, a segunda etapa de coleta de dados, captou novos conceitos, dando origem a uma nova categoria de análise, seguindo as ideias dos conceitos sensibilizantes de uma TFD construtivista. Para incitar uma análise integrativa, surgiu a macro categoria “Formação cidadã” que apresentou suas propriedades dentro das dimensões das práticas educativas que agrega ações afetivas, pedagógicas e sociais. Compostos por 26 códigos minimamente reduzidos em 12 às propriedades se deram:

Figura 10 - Mapa de associação de ideias sobre as dimensões das micro categorias e propriedades sobre formação cidadã.



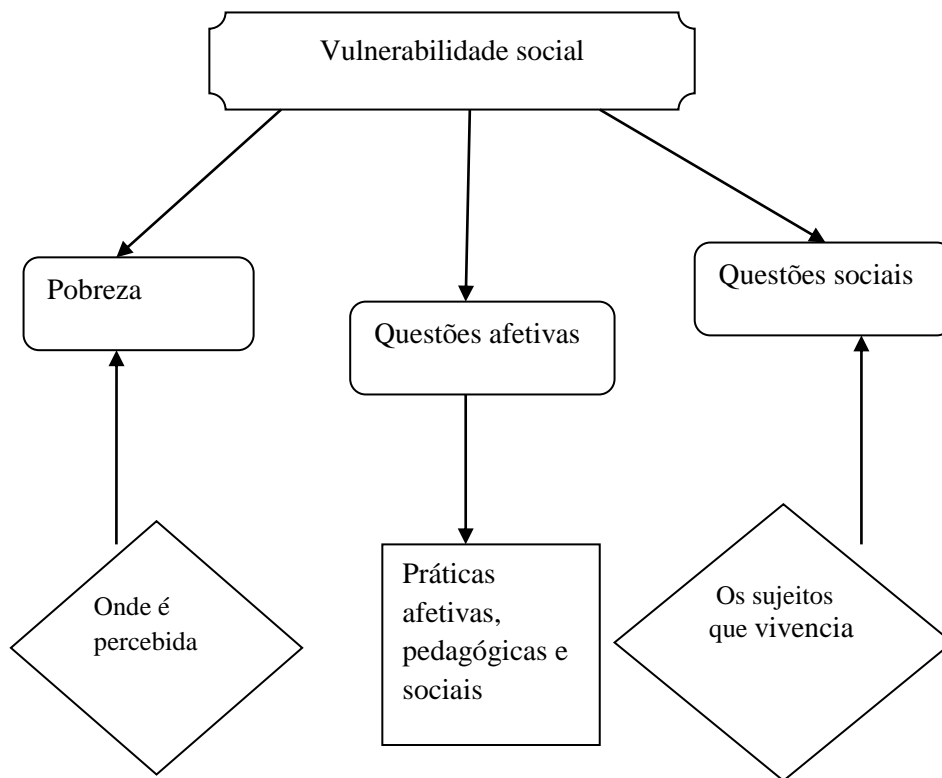
Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Nos memorandos, os conceitos iniciais contidos nas entrevistas foram se condensando, e tornando-se categorias, como é o caso de “formação” e “cidadania” com suas 4 propriedades de análise, alargaram as concepções dos educadores sobre as particularidades de uma formação cidadã, que perpassa pelos valores familiares, diálogos e acolhimento, identidade e desenvolvimento artístico cultural.

Finalizando a terceira etapa de coleta de dados, a categoria “vulnerabilidade social” foi organizada de maneira que as propriedades enveredassem para compreender os significados que os educadores construídos acerca dos contextos onde a vulnerabilidade pode ser percebida, ampliando os olhares para as crianças e adolescentes em foco, no trabalho educativo que exercitam. As categorias “pobreza”, questões “afetivas” e “questões sociais” se

encontram integradas às categorias dos “fundamentos das práticas” e da “formação cidadã”, acima relatadas, por direcionarem reflexões em torno das relações tecidas entre os saberes, fazeres e as aproximações, evidenciando o diálogo como etiqueta norteadora em todo o processo da pesquisa.

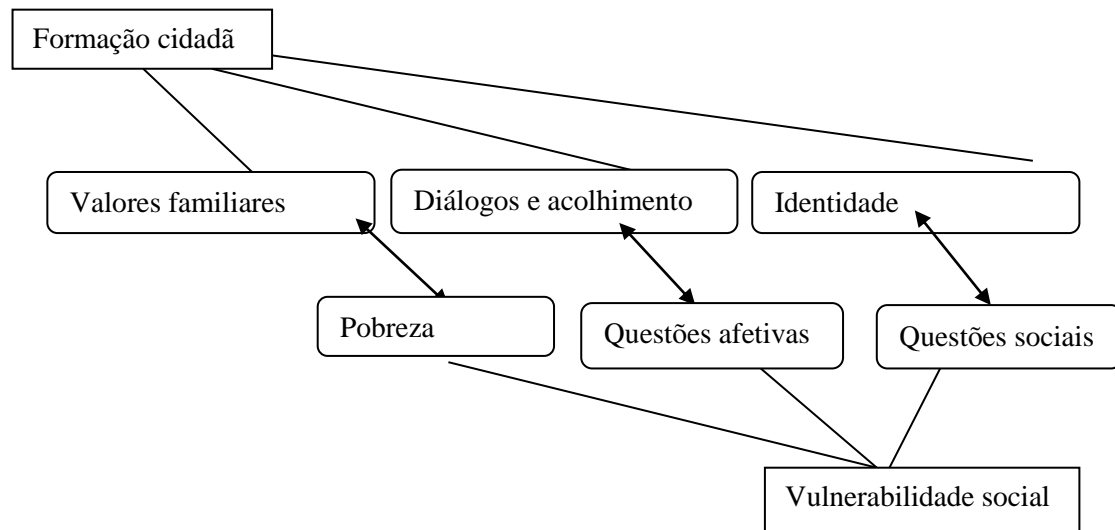
Figura 11- Mapa de associação de ideias das categorias e propriedade sobre vulnerabilidade social.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Podemos ressaltar aqui por meio da análise de similitude, as propriedades que se aproximam e se integram às macro categorias formação cidadã e vulnerabilidade social, não havendo necessidade de criação de outras categorias, já que os conceitos codificados revelaram ligação entre as categorias.

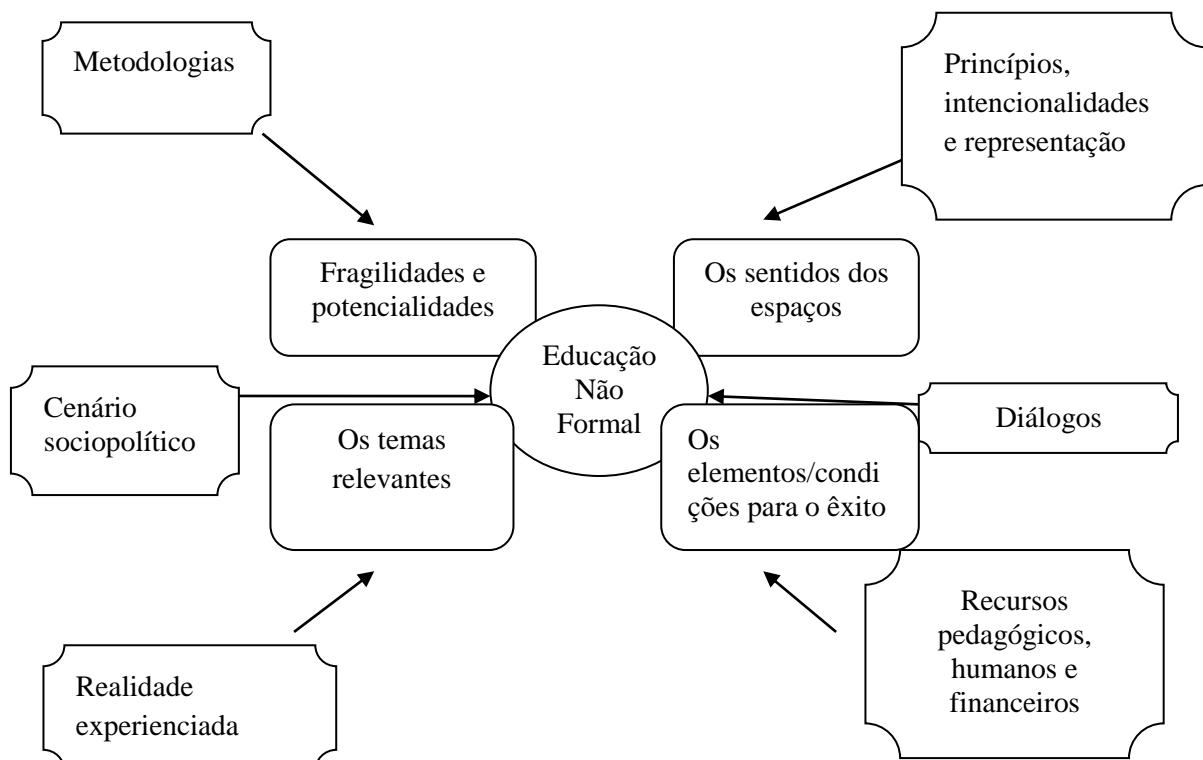
Figura 12 - Mapa de associação de ideias das interlocuções entre as categorias formação cidadã e vulnerabilidade social.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Para os espaços de Educação Não Formal como macro categoria de análise, obtivemos quatro propriedades que abarcam outros tópicos de categorias comparativas “onde é percebida” a vulnerabilidade e a “realidade experienciada” nesta categoria abaixo analisada.

Figura 13 - Mapa de associação de ideias sobre as propriedades da Educação Não Formal.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

As similitudes que relacionam as categorias codificadas nos dois processos de codificação aberta e focalizada tornaram palco para sugestões em torno da produção da teoria fundamentada, que na codificação teórica ganhou seus traços mais delineados. Todo esse caminho de obtenção e análise dos dados advindos das práticas de reflexividade evidenciadas pelos educadores sociais foi organizado de forma a construir o alicerce e o ápice dos fundamentos da teoria, que pretensiosamente se embasa no campo empírico por reconhecer os sujeitos históricos envolvidos.

Dessa forma, apresentaremos todo o percurso de elaboração que inicia seus primeiros passos na codificação aberta, dando espaço para a escuta, compreensão e organização das concepções dos educadores sociais frente às suas práticas. Em seguida, encaminhamos a codificação focalizada, que adentra e dialoga com o marco teórico, trazendo outras discussões que fundamentem as narrativas disponibilizadas nas entrevistas e nos ciclos reflexivos. Na terceira etapa, realizamos a reconstrução dos dados com base nas etapas anteriores, a fim de credibilizar a substancialidade da teoria. Cada uma das codificações com sua função organizativa revelaram sua importância na análise e compreensão dos dados desta pesquisa.

4. ELUCIDANDO A TEORIA SUBSTANTIVA: As práticas educativas e seus processos formativos

As teorias são desconstruções do modo pelo qual construímos as nossas realidades e condições sociais e a nós mesmos como sujeitos daquelas realidades.

(Alasuutari, 1996)

Dentro da proposta de construção dos saberes e das realidades dos sujeitos viventes e coparticipantes, a análise de dados nessa pesquisa se respaldou na Teoria Fundamentada em Dados, onde se objetivou gerar uma teoria substantiva sobre as contribuições das práticas educativas dos espaços não formais em Jacobina, para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Ela se deu na significação do processo de construção dos dados, através das entrevistas, observações e anotações nos memorandos, assim como no imbricamento desses dispositivos para vir a teoria substantiva fundamentada nos dados. Por isso, não se limitou a teorizar sobre certa temática com o intuito de construir hipóteses a serem confirmadas ou refutadas através das evidências empíricas, e, se encerrar como pressuposto teórico através da generalização. Em outros termos, a Teoria Fundamentada se contrapõe ao método hipotético-dedutivo que se preocupa com a elaboração de hipóteses, e propõe que através da empiria pode-se produzir efetivamente uma teoria por meio de uma abordagem indutiva (TAROZZI, 2011, p. 28).

Considerando que o processo constitutivo de uma TFD, prioriza compreender os sujeitos e contextos sociais, suas relações e possíveis mudanças nos modos de ver, sentir e agir a vida em sociedade, permitindo descobrir o processos psicossociais, percorremos inicialmente o caminho da codificação aberta, em seguida a focalizada e finalmente a teórica, cujo produto dessa jornada apresentamos neste capítulo. Daí, por que coteja os resultados da análise dos processos psicossociais que emergem nas práticas educativas dos profissionais que lidam com a vulnerabilidade social das crianças e adolescentes dos projetos sociais; descreve os desafios e contribuições das práticas educativas para a formação cidadã de crianças e adolescentes que vivem expostas à situações de risco; e aponta as características que identificam como a formação para a cidadania pode ser potencializada por meio das práticas educativas.

4.1 Contribuições da Codificação Aberta

A codificação aberta se deu no marco das nove primeiras entrevistas que formaram a primeira fase da coleta de dados. Foi realizada por meio da seleção de segmentos do texto transcrito, que exprimisse algum sentido para esta pesquisa. Dessa forma, frases, termos, parágrafos foram destacados como códigos para encaminhar o truncamento de dados nas fases sucessivas. Através das primeiras codificações, processo que demandou leituras atentas e minuciosas, foi possível identificar alguns dados significantes referentes às práticas educativas que acontecem nesses Projetos Sociais, o papel dos educadores no exercício do trabalho docente, bem como as dificuldades e seus enfrentamentos históricos.

Uma gama de dados foi aprofundada durante o percurso da análise. Nesse primeiro momento de contato com os coparticipantes, as perguntas direcionadas abriram um leque de possibilidades na organização das concepções que os educadores têm acerca do trabalho que desempenham, uns há muito tempo, outros recentemente. Nas descrições de como as práticas são desenvolvidas por eles/as, houve momentos de estranhamento de forma geral, já que o exercício de pensar, organizar e sistematizar o próprio trabalho docente foi recebido como algo novo.

Um exemplo do processo de codificação aberta pode ser encontrado na figura 14, quando imergiu da primeira pergunta à educadora Amburana, duas etiquetas analíticas. Essas entrevistas foram realizadas a partir do dia 19 de fevereiro de 2018, e foram gravadas em áudio e logo transcritas em texto e codificadas.

Figura 14 - Quadro de codificação por incidentes da entrevista com a educadora Amburana.

<p>ETIQUETAS CODIFICADAS</p> <div data-bbox="236 1632 675 1731" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Questionamentos incentivadores.</p> </div> <div data-bbox="236 1830 663 1924" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Objetivos implícitos do Projeto.</p> </div>	<p>ENTREVISTA COM A EDUCADORA SOCIAL AMBURANA - PROJETO FAZENDINHA</p> <p><i>Como acontecem as práticas educativas no projeto?</i></p> <p>A gente desenvolve o trabalho da seguinte forma: às vezes, acho que todo projeto é assim, mas aqui é assim, <u>chega dois que não deixa você fazer nada, aí o que é que a gente faz: “você quer fazer o que aqui? Você veio fazer o que aqui? Se não veio fazer nada, você vai para casa, porque em casa você tem alguma coisa para fazer”</u>, então a gente <u>propõe</u> isso pra eles, só que é difícil eles entenderem porque que a gente ta chamando atenção... Não, aquele que tá perambulando, de alguma forma, tem que amenizar para aquele que entenda que aqui não é lugar de fazer nada. <u>Aqui é lugar de fazer alguma coisa.</u></p>
---	---

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Falas subjetivas, incisivas e também sistemáticas, expressões com dúvidas, reflexões, inquietantes foram observadas nesse percurso. Seguindo as formatações da codificação inicial, foram apontados relatos nos quais consistem os modos como são organizadas as práticas desenvolvidas nos Projetos, dessa forma foi identificado nos códigos: **Questionamentos incentivadores** e **Objetivos implícitos do Projeto**⁷ e nas narrativas através das situações-problemas explicam a dinâmica de como acontece às práticas educativas neste Projeto Social, como podem observar no quadro exposto acima.

Numa totalidade das entrevistas, falar das práticas foi relatar as implicações que nelas acontecem. Na fala da educadora Amburana, se tratando dos marcos organizativo dos Projetos Sociais, deixa claro que, **Aqui é lugar de fazer alguma coisa**. Dentro desse código, outros dados importantes para compreensão dessas práticas foram dimensionados, levando-nos à busca pelas suas especificidades enquanto prática educativa. E um arsenal de subjetividades se encontra presentes nesses dados. Como ponto de partida para as posteriores codificações, essas concepções generalizadas ganharam espaço de análise focalizada e teórica.

Nesse ensejo, 40% dos relatos descreveram a prática atrelada ao aspecto instrutivo, ligada à rotina e necessidade dos Projetos em se organizar metodologicamente. Expressões como *“A gente planeja. Planeja as aulas pra não ficar aquele negócio bagunçado, pra não chegar e não saber o que vai dar. Faz o planejamento todo mês direitinho para que aconteça e o trabalho sair melhor”* (MACAMBIRA, 2018), apontam parte da dinâmica desses espaços educativos no que concerne a necessidade de organização didático-metodológicas. O código descrito **A gente planeja** incide outras implicações a serem categorizadas posteriormente.

Tais descrições revelaram também a preocupação com eixos externos às práticas como tópico gerador, já que foi e ainda é um indicador para as crianças permanecerem nos Projetos, como relata a educadora Aroeira, *“tinha muitas criança que a mãe não deixava vir porque tinha tarefa da escola, aí comecei dizer a elas que podia mandar os meninos que ajudava a fazer as tarefas da escola”*. Nessa perspectiva, no código **reforço escolar**, outras questões deverão ser pontuadas, tais como: Como é organizado o planejamento? As atividades propostas contemplam as exigências de um trabalho educativo? Como são considerados os valores familiares nessas práticas?

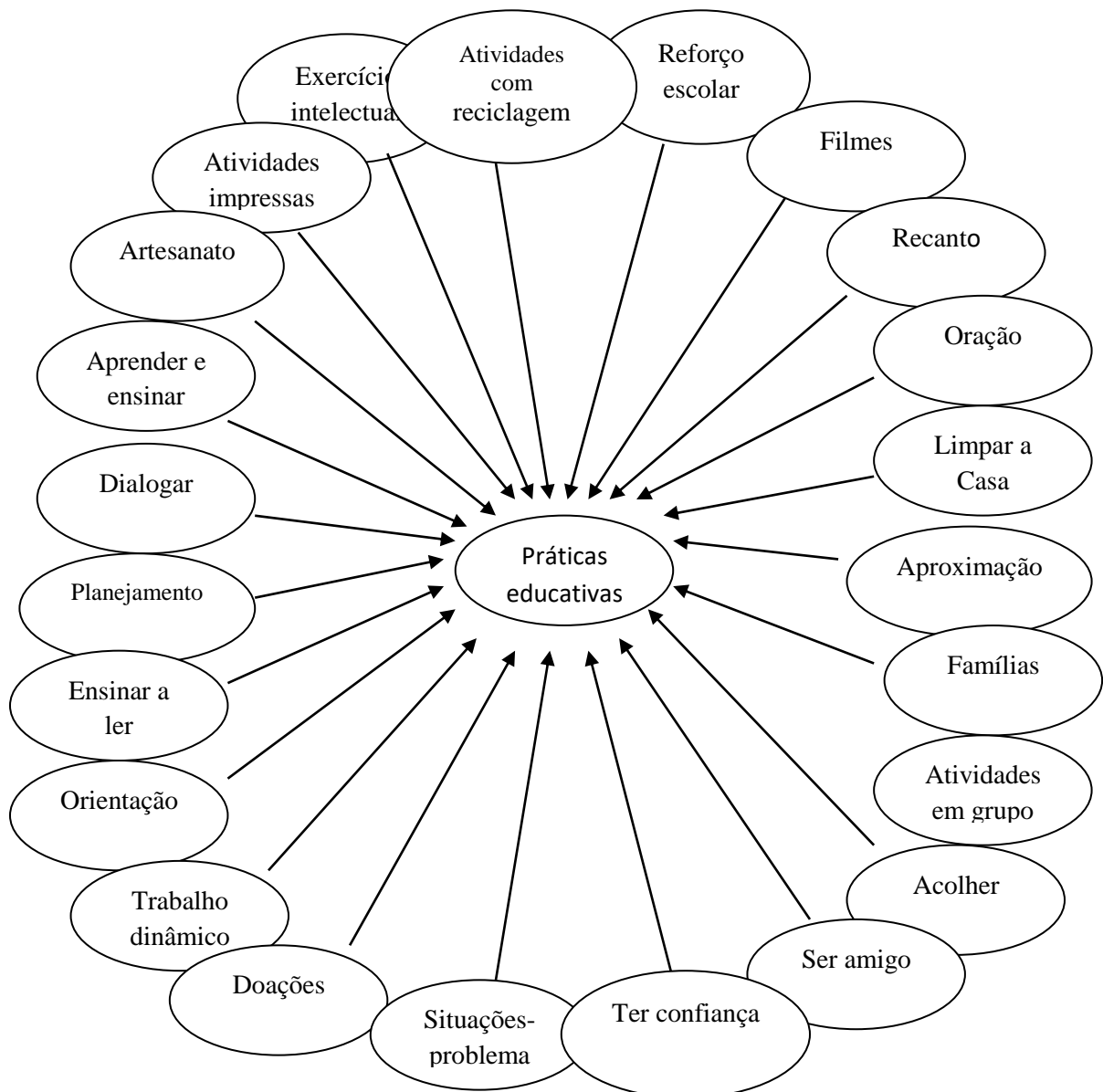
Além dessas atividades que acontecem nas Casas, revelada de forma funcional, relacionando pessoas e suas funções desempenhadas, observamos através de suas experiências relatadas, que o caráter afetivo da prática educativa está presente em quase todas as

⁷Os códigos serão apresentados em negrito para destacar as etiquetas analisadas em cada etapa de construção dos dados.

entrevistas transcritas. Dados como “*Se uma criança não quer fazer, a gente tem que ver se ela vai no ritmo das outras, tenta acalmar e depois parar pra conversar pra saber o que tá acontecendo*”(Educador Mandacaru, 2018), demonstra o fazer educativo em contextos sociais já vivenciados, com propostas educativas socializadoras, voltada para o diálogo como algo pioneiro, como aponta o código **parar para conversar**, como processo de aproximação e envolvimento com os contextos que afetam de alguma forma o público acolhido.

As maneiras como são apresentadas as diferentes práticas sejam elas, com o teor pedagógico, dialógico e contextual, nos indicaram eixos que sistematizam as primeiras concepções que os educadores sociais têm sobre as práticas que desempenham nos Projetos que atuam. No diagrama abaixo conta a infinidade

Figura 15 – Mapa de associação de ideias dos conceitos elaborados pelos educadores sociais:



Fonte: Dados obtidos com a pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Sistematizando os conceitos, observamos que há diversidade de sentidos/significados e demandas para as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores sociais dos Projetos. Elas podem estar atreladas a atividades pedagógicas como: *reforço escolar, artesanato, ensinar a ler, atividades com reciclagem, filmes, exercício intelectual, trabalho dinâmico e planejamento*, como podem se referir a práticas de cidadania dentro dos espaços educativos: *limpar a casa, atividades em grupo, recanto, dialogar, aprender e ensinar, situações-problemas* que vivenciam meninos e meninas participantes dos três Projetos. Há uma dimensão que se encontra no âmbito das relações psicossociais: *acolher, aproximar, ser amigo, ter confiança, orientar e famílias*. E neste universo relacional tão vasto de perspectivas e carências, buscamos descortinar as dificuldades e desafios que contornam as práticas para assim, compreendê-las em sua grandeza.

Dentro desse emaranhado de especificidades que circundam as práticas educativas nesses Projetos Sociais, compreendemos que reconhecer os atores que estão experienciando saberes e fazeres para além da produção do conhecimento intelectualizado, é de salutar importância. E no exercício da escuta, nos aproximamos daquilo que é revelador, quanto ao papel que cada educador social assume, e o que ele pensa sobre o que exerce, diante do ofício de incitar uma formação que insira crianças e adolescentes no mundo, de forma significativa.

Baseado nas entrevistas, reconhecer a identidade de educadores sociais representou muito mais que uma simples descrição. Os primeiros memorandos foram importantes nessa etapa, já que definir o papel de educador demonstrou inquietudes, para quase 100% dos entrevistados. Como nos mostra abaixo:

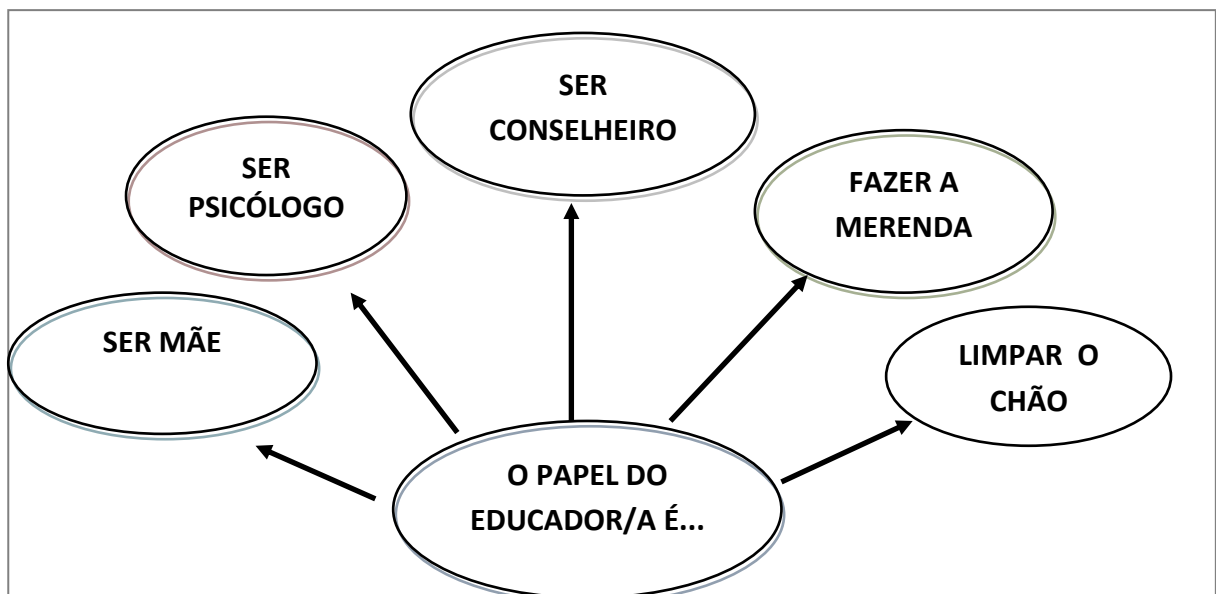
MEMORANDO nº01- 20 de fevereiro de 2018

Essa primeira aproximação através das entrevistas intensivas foi repleta de surpresas, além do estranhamento de estarem falando sobre seu próprio trabalho, para alguém que eles já conheciam. Houve momentos de silêncio em quase todas as entrevistas quando perguntei sobre o papel deles/as frente ao trabalho que acontecia nos Projetos, como eles se viam... É como se de fato não soubessem dizer isso através das palavras. Custou um longo tempo para organizarem o pensamento e dizer para que faziam todo aquele trabalho, que na opinião deles era muito difícil. Uns me deram respostas até incisivas, depois do tempo pra pensar, com precisão relataram os seus objetivos, esses foram os casos das educadoras com mais tempo no trabalho, outros ainda assim, não conseguiram me dizer com exatidão o seu papel, e disseram através das problemáticas que enfrentava o que pensava e fazia com as crianças e adolescentes.

Nessa primeira fase, abriu-se um apontamento sobre a identidade do ser educador, que apontou menção para o código **momento de incertezas**. As narrativas abordadas deram sinais veementes de que isso ainda era algo a ser problematizado nesse percurso da pesquisa. As observações descritas no memorando revelaram a importância do reconhecimento primeiramente dos próprios educadores para partindo disso, pensar e repensar o que fazem, como fazem, direcionando um processo de reflexividade da prática educativa.

Articulando as narrativas das educadoras sociais que estão há mais tempo no exercício de acompanhamento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, podemos perceber a presença de ideias relativas ao papel multifuncional no que tange a identificação de seus ofícios docentes, seguindo a logística das dimensões que assume a existência de Projetos Sociais como o PACA, em bairros periféricos da cidade.

Figura 16 – Mapa de associação de ideias sobre o papel do educador no trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.



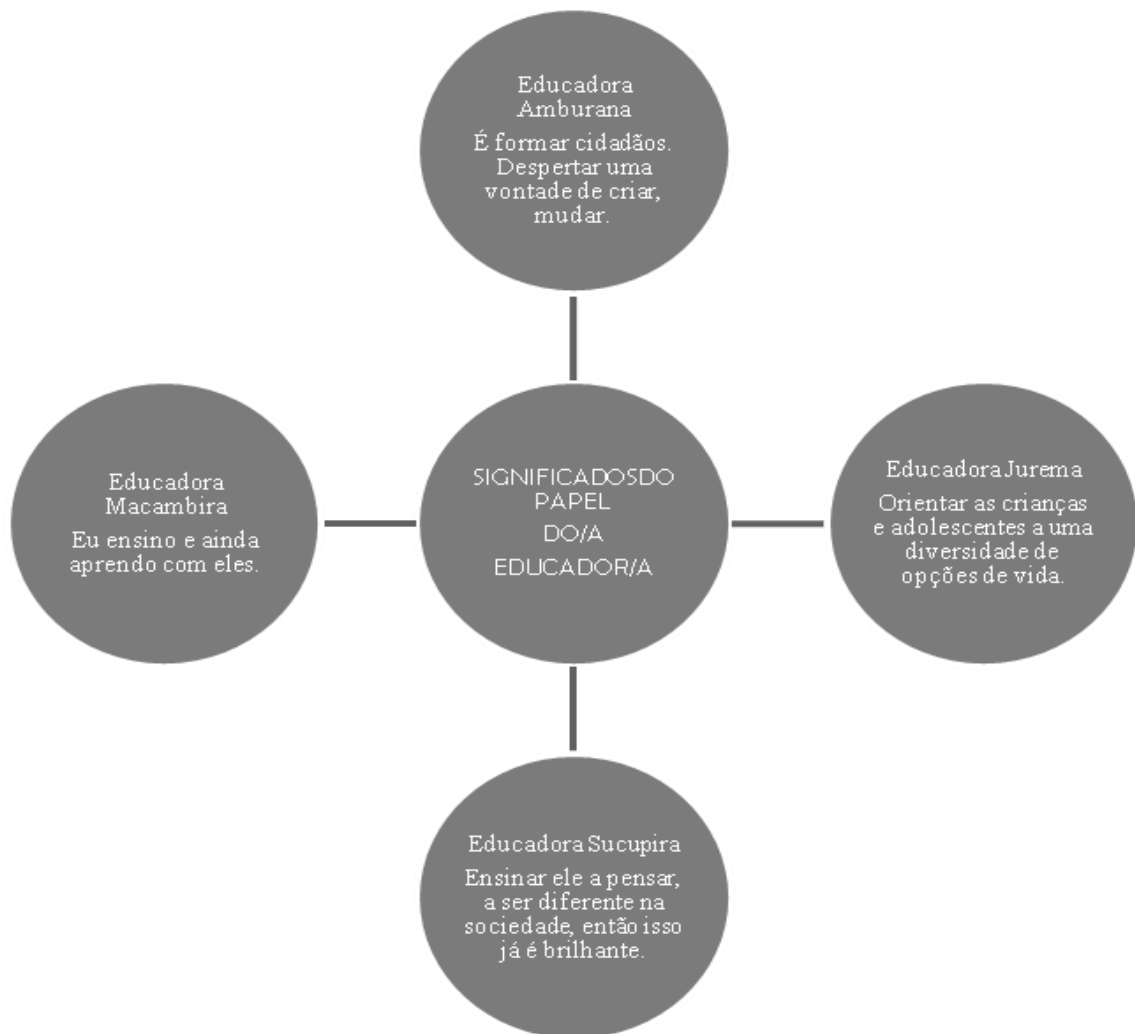
Fonte: Dados obtidos com a pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Analisando atentamente os conceitos produzidos pelos educadores sociais, detectamos que as funções que desempenham ganham outras dimensões educativas, desde “limpar o chão” como uma atividade que convida as crianças e adolescentes a atuar como colaboradores dos Projetos, até nos afazeres internos, “fazer a merenda” também se apresenta nesta perspectiva. O “ser conselheiro”, “ser psicólogo” e “ser mãe”, envolve as preocupações com as relações afetivas que devem ser construídas com todos. Ao passo que se relaciona os contextos, os enfrentamentos, as emoções, as expectativas e saberes, o ensino-aprendizagem

ganha esse caráter humanístico, de ir transcendendo o aspecto cognitivo dos seres, buscando alcançar as humanidades existentes em cada pessoa, na proteção, orientação e cuidados dispensados a elas.

Outras entrevistas apontaram concepções mais expressivas acerca do que se faz baseado em vivências desafiadoras que marcaram suas histórias ao longo das experiências individuais. Entrelaçando-se nas dimensões da prática educativa desenvolvida por educadores sociais, propulsores de ensinamentos que delinearam sobre a base da empiria, saberes multifacetados, envolvidos com as conjunturas situadas nos contextos sociais de meninos e meninas, moradoras dos bairros e que se encontram os Projetos Sociais problematizados nesta pesquisa. Sob o olhar das pessoas que assumem um trabalho educativo imbuído de fazeres múltiplos, o diagrama abaixo mostra os significados que circulam o papel do Educador social expressos em segmentos de textos, onde destacam:

Figura 17 – Mapa de associação de ideias dos significados atrelados ao papel do educador social.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Um dado relevante a se observar é que a entrevista com a educadora Quixabeira indicou o não reconhecimento do papel de educadora frente ao trabalho que exerce há três anos na Casa Rebeca. Para ela, fazer um trabalho voluntário durante dois dias na semana, não condiz com a incumbência de se tornar uma educadora social. Cercada de contradições, negações e incertezas as narrativas da educadora Quixabeira, proporcionaram uma amplitude ao olhar os processos de reconhecimento identitário necessários para educadores populares que historicamente fomentam práticas educativas em espaços de Educação Não Formal, voltadas para a humanização de crianças e adolescentes encontradas em situação vulnerável. Na entrevista, ela declara:

Figura 18 - Quadro de codificação por incidentes da entrevista com a educadora Quixabeira.

ETIQUETAS CODIFICADAS	ENTREVISTA COMA EDUCADORA SOCIAL QUIXABEIRA - CASA REBECA
Sentimento de incompletude.	<i>Qual é o seu papel diante das práticas educativas do Projeto que faz parte?</i>
Sentimento de negação.	<u>Eu sou um apoio, um suporte que ajuda a quem estiver na Casa. (pensando...) porque sou voluntária, só fico lá dois dias na semana. Não faço muita coisa que deveria fazer pra ser uma educadora.</u> Quando ta eu e ela, combina o que vai trabalhar, mas é eu que sento com eles para conversar, explicar, e ela ajuda. A gente divide.
Dúvidas em ser educadora	<i>Pela prática que você faz não se sente educadora?</i>
Afirmação em ser educadora	<u>Se eu me sinto? Sinto. Mas pra mim ser educadora teria que ter um reconhecimento de alguma coisa, ser formada, ter um currículo, sei lá... Tô lá há quase três anos... faço um trabalho sério, comprometido, fico preocupada com as crianças, na prática eu faço um pouco o que dá. Aprendi a ser educadora praticando né? Lidando com as crianças todos os dias, então sou uma educadora voluntária, comprometida, preocupada com tudo.</u>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Códigos como **Sentimento de incompletude**, **Sentimento de negação**, **Dúvidas em ser educadora** e **Afirmação em ser educadora** trazem bastantes inquietações, no que diz respeito à construção da identidade do educador social no exercício da prática docente, cercada de problemáticas e de dizeres alheios”. Com isso outras questões de análise se sucederam a partir desse dado: Há alguma preocupação em se conceber uma identidade representativa para quem exerce a docência nesses Projetos Sociais? E em que movimento

acontecem às práticas de construção indenitárias das crianças e adolescentes acolhidos pela Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia, uma vez que alguns educadores sociais atuantes passam pelo mesmo processo de reconhecimento e estruturação? Portanto, há um manancial de subjetividades presentes nas relações entre educadores e educandos no exercício de práticas educativas, as quais sugerem uma análise cuidadosa para alcançarmos uma compreensão significativa neste aspecto.

Num aproveitamento quantitativo de metade dos educadores entrevistados, os motivos que afetam o desempenho do trabalho educativo nos Projetos referem-se a problemas com o ambiente familiar, como se expressa a educadora Quixabeira “*O que mais afeta é a **ausência das famílias estarem interagindo com o Projeto (Casa Rebeca)***”. De uma maneira singular, as relações que as Casas acolhedoras tecem com os contextos familiares, segundo algumas entrevistas, são cercados de influências negativas para a vida das crianças e adolescentes, e concomitantemente o seu aprendizado de forma integral. A figura 19 mostra as condições dos contextos familiares e sua repercussão na convivência social de seus filhos/as.

Figura 19 – Mapa de associação de ideias dos fatores externos que afetam as práticas educativas nos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

A **não interação dos pais/mães com os Projetos** foi apresentada como o maior desafio dos Projetos. Considerando as circunstâncias expressas nos códigos acima, referentes a **crianças que chegam violentadas** que acabam sendo vítimas dos próprios genitores, pois **sofrem com os vícios de drogas e bebidas**, demasiadamente. São levados a reproduzir

muitas vezes, ideologias, atitudes e comportamentos violentos, discriminatórios já que **a referência que os meninos trazem de casa** alimenta um ciclo alienante de valores e conceitos preconceituosos.

Outros fatores foram agregados a essa problemática, como é a questão do quantitativo de recursos humanos para satisfazer as demandas educativas. Na opinião da educadora Jurema “Em relação aos educadores, são poucos né? É uma grande dificuldade igual ao material. Você não consegue atingir o que planejou os objetivos”. A falta de educadores que se reconheçam neste trabalho laborioso em incitar uma educação popular, onde as pessoas que foram invisibilizadas historicamente assumam seus papéis de agentes transformadores, foi apresentada aqui como uma incidência de análise, já que se destacou nas falas dos/as entrevistados/as ao longo de outras etapas da pesquisa.

Percorrendo outras extensões, a dimensão no que concerne os aspectos de recursos financeiros como dado codificado, também ocuparam um lugar significativo no que se refere aos mecanismos que afetam diretamente o desenvolvimento das práticas educativas dos Projetos. Desde sua origem, as três Casas pertencentes ao PACA se alicerçaram com grandes dificuldades com as despesas, incidindo nos objetivos primordiais de existência, como nos conta a educadora social Aroeira na sua entrevista:

*Sempre tem coisas negativas. Mas, o que mais atrapalhava era as finanças, porque a gente não tinha, pra poder sobreviver a gente tinha que correr atrás, no vizinho, no mercado, isso não era muito bom pra gente. Mas o que mais atrapalhava era isso. Tinha vez que a água cortava a gente não tinha dinheiro pra pagar, ia pedir o vizinho pra botar a mangueira. **Lá na Caixa D'água o que mais me preocupava era a questão das finanças.** (AROEIRA, 2017).*

Como meio de subsistência essencial para oferecer atividades que contemplassem o desejo de crianças e adolescentes pela permanência nos Projetos, o fator financiamento foi alvo apresentado como algo irrefutável aos desejos de promoção de um trabalho educativo de base. Atrelado a esse segmento, foi destacado a questão da falta de materiais de cunho pedagógico e artístico para suprir as demandas de produção de artesanatos, algo basilar nos Projetos e outras criações propícias ao processo de ensino-aprendizagem.

O material também é a coisa mais forte, a questão do artesanato, os meninos ficam empolgadíssimos com as ideias, e aí não tem material. Outro dia inventamos fazer um filtro dos sonhos, começamos, mas no meio... Não tinha dinheiro para comprar mais,

então não terminamos. A gente tava com a ideia de fazer uma feira de vários tipos de artesanato, a gente fez os mais baratos, geralmente com papel, então isso é uma coisa (JUREMA, 2018).

Uma descoberta a ser pontuada aqui, é a efetivação do artesanato como atividade fundadora da motivação em reunir crianças moradoras dos bairros para criar coletivamente uma identidade artística desses espaços. A educadora Aroeira participante incisiva nesse processo fundador dos Projetos Sociais nos bairros da cidade nos relata as iniciativas que foram feitas para **tirar as crianças da rua!**, apresentando-nos o código **objetivo explícito do Projeto**, como indicador na sua entrevista. Observando atentamente a figura 20 abaixo, podemos identificar a amplitude de significados que essa atividade educativa ocupa para os educadores sociais, nesses espaços de Educação Não Formal:

Figura 20 – Mapa de associação de ideias sobre os significados do artesanato como atividade educativa nos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Sistematizando outros mecanismos que afetam indiretamente o desempenho do trabalho docente, encontramos nas entrevistas, como problemática expressiva, as inter-relações que permeiam a vida de educadores sociais. Nos relatos codificados, há uma preocupação em aproximar o discurso (algo tangente no ofício de quem ensina) da coletividade, das diferenças, para o convívio da prática desses valores que fazem parte dos

ensinamentos, o que podemos relacionar com o dilema entre a teoria e a prática e seus desdobramentos.

Figura 21 – Quadro de codificação aberta através da entrevista com a educadora Jequitibá.

CODIFICAÇÃO LINHA A LINHA	ENTREVISTA COM A EDUCADORA JEQUITIBÁ
<p>Distanciamento entre educadores.</p>	<p><i>O que você acha que mais AFETA as atividades da Casa, o que mais afeta? Pode ser positivo ou negativo?</i></p>
<p>Confronto relacional entre educadores.</p>	<p><u>Eu acho que o que mais afeta é o entendimento do outro</u>, por que a gente trabalha como se fosse um grupo, e cada um tem a sua maneira de ensinar, como tem os três Projetos, então o que mais afeta é isso, a gente precisa de corpo humano, a gente também precisa. <u>E quando alguém pede alguma coisa pra-----</u>, <u>pede pra um lugar só</u>, e como <u>fica os outros lugar</u>, estamos quase tudo no mesmo barco e aí neutraliza o outro e de certa forma você fica neutralizado.</p>
<p>Exteriorização de incômodo.</p>	<p>(...) <u>se você não fala comigo</u> eu lhe garanto que no mesmo setor que você tá eu tô. Isso afeta o trabalho, <u>por que é confronto que tem com você não tem nada a ver</u>. Pra o trabalho andar, não sei a sua visão, mas o todo é um só de maneira diferente mas é um só, mas essas coisas não vão pra frente.</p>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

O incidente pertinente ao **distanciamento entre educadores** também se apresentou como uma marca que precisa ser superada nas relações entre eles. Num cenário em que as pessoas ensinam, aprendem, trocam vivências e vivem experiências singulares por meio das práticas educativas, os **confrontos relacionais entre educadores** inquietam e ao mesmo tempo abastecem os processos formativos que advém do exercício constante da reflexividade sobre as relações que se tecem e as aprendizagens que podem surgir a partir disso.

Apresentados todos esses segmentos que aponta uma condição de afetamento diante do fazer educativo de educadores e educadoras sociais, outro questionamento ganhou lugar paralelo de tencionamento investigativo: “Como os educadores lidam com esses mecanismos que afetam as práticas e seus efeitos influentes?” Cada um/a no seu universo linguístico e cultural, estabelece suas tentativas de resoluções de conflitos situacionais, contudo, algo central a partir das falas das entrevistas unifica os procedimentos de compreensão da realidade contextualizada. Trechos de algumas entrevistas apontam dados que foram codificados atentamente:

EDUCADOR MANDACARU: *“Tem que saber lidar, né? não pode partir da agressão como eles, porque eles já chega transtornado aqui, aí se a gente querer rebater também não vai adiantar, vai piorar a situação. Tem que ouvir, principalmente.”*

EDUCADORA AMBURANA: *“Assim, você procura ouvir, só que é difícil você que não tem uma formação para você lidar com uma situação dessas, você não sabe (...), porque se ele não tem um diálogo em casa, não vai querer ter comigo.”*

EDUCADORA MACAMBIRA: *“Tem uns que chegam com marcas, a gente chega e tenta conversar. Tem uns que até choram, conta as coisas que vive.”*

Como é notável nos trechos das entrevistas acima, o exercício da escuta ocupou um lugar considerável em muitas falas, tornando-se nessa pesquisa o código “diálogo”, ressaltada em vários momentos das entrevistas. Neste sentido, a dialogicidade é usada para gerenciar relações e suas problemáticas entre crianças, adolescentes e família. Na efetivação de um trabalho educativo dialógico, o confronto com a realidade desse público vulnerável em todo seu contexto social, acaba por exigir dos educadores sociais o comprometimento com a escuta atenta aos discursos, comportamentos e até os silêncios expostos na vida de cada um/a que habita esses Projetos.

Como uma etiqueta codificada nesta primeira etapa, o diálogo atravessa as condições de desenvolvimento das práticas educativas apresentadas nesta pesquisa pelos educadores sociais, direta ou indiretamente. Pelos relatos obtidos, não se trata de um instrumento didático-pedagógico simplório à natureza educativa das práticas, tornou-se um exercício contínuo e necessário diante da educação que se quer alcançar na lida com crianças e adolescentes encontradas em condições de vulnerabilidade social.

Outro condicionante foi identificado como modo de enfrentamento das situações problemáticas que giram em torno das dimensões da prática acontecidas nos Projetos, é a necessidade de organização da categoria dos educadores sociais como um coletivo. Esse incidente foi um direcionador de outras discussões com o grupo de educadores sociais coparticipantes desta pesquisa em fases posteriores.

Figura 22 – Quadro de codificação linha a linha da entrevista com a educadora Jequitibá.

ETIQUETA CODIFICADA	ENTREVISTA COM A EDUCADORA JEQUITIBÁ
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Pensamento de coletividade. </div>	<p>Como você lida com os mecanismos que afetam as práticas educativas?</p> <p><i>(...) por que quando eu prego a participação eu tenho que participar, por que todos têm problemas, <u>tem que aprender pensar no coletivo</u>, todo mundo tem defeito, você participa, você troca ideia, você briga, e quando eu falo brigar é você discordar, pensar no coletivo.</i></p>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

O código **pensamento de coletividade** esteve presente simbolicamente em outras entrevistas. Considerando os impasses que os educadores sociais vivenciam com a falta de instabilidade financeira e ausência de recursos humanos qualificados para assumir as demandas desses contextos, a incidência pelo aproveitamento do trabalho no coletivo opera significativamente.

Seguindo a dinâmica de como acontecem às práticas educativas nas três Casas que compõem o Projeto Social do PACA, é indispensável o aspecto integrador entre os educadores sociais, de forma efetiva, onde o ‘eu’ significativo não se resume a pertencer a um grupo de pessoas que trabalham na mesma tendência educacional e social, com os princípios em comum e com as bandeiras de luta unificadas. É preciso funcionar, como afirma a Educadora Jurema em sua entrevista:

Figura 23 - Quadro de codificação por incidente da entrevista com a educadora Jurema.

ETIQUETA CODIFICADA	ENTREVISTA COM A EDUCADORA JUREMA
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Viabilidade do fazer educativo. </div>	<p>Como você lida com os mecanismos que afetam as práticas educativas?</p> <p><i>Tentam se apoiar com quem está, por exemplo, tem voluntário dia de terça, se estou planejando aula que precisa de mais gente, eu vou deixar essa coisa que planejei para terça-feira, para fazer. <u>Tentar fazer assim, organizar, se apoiar. Trabalho forte na coletividade, para funcionar, senão... fica mais difícil.</u></i></p>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Com base nessa premissa do código **viabilidade do fazer educativo** foi preciso adentrar o universo das significações elencadas acerca do enfrentamento das dificuldades de efetivação das práticas, por meio da referência do trabalho em parcerias, onde se apoiam no desejo pela coletividade e sua legitimação na construção de saberes múltiplos e contextualizados.

Baseando-se na observação desses conceitos emergentes através da codificação dos dados brutos elaborados na primeira etapa das entrevistas, analisamos todos esses segmentos de dados relevantes na direção da construção da teoria fundamentada. Seguindo o percurso, foram organizadas categorias de análise mais condensadas em favorecimento da codificação focalizada, que integra os referenciais teóricos para enriquecimento das análises substantivas apresentadas a seguir.

4.2 As contribuições da Codificação Focalizada

Nessa etapa da pesquisa, novos incidentes foram adicionados para a categorização dos dados, a partir de outros três educadores sociais entrevistados, os registros dos memorandos dos primeiros ciclos reflexivos e as contribuições da codificação aberta. Dentro do propósito que está imbuída a codificação focalizada, adentramos o “recolhimento dos conceitos em categorias” (TAROZZI, 2011), direcionando as conexões necessárias entre elas e, com as subcategorias, se necessário, analisando-as em suas dimensões, bem como em suas propriedades.

Numa perspectiva de adotar uma flexibilidade na construção das categorias de análise revelando seus sentidos para alinhar as coerências entre os dados, como algo não saturado, as nomenclaturas para as categorias versam sobre os conceitos sensibilizantes que Charmaz (2009) ressalta, para propor a efetivação de pesquisa com limitação somente descritiva e de verificação. Inicialmente foram apontadas categorias, em que os conceitos sensibilizantes ganharam conexões advindas diretamente da análise dos dados codificados, como por exemplo, “fundamentos para práticas educativas⁸” e sua subcategoria “percepções do Ser educador”, “Formação cidadã”, “vulnerabilidade social” e “Educação em Espaços Não Formais”.

a) “Fundamentos das práticas educativas”

Mantendo o vínculo diretivo com os dados, a categoria nomeada como “fundamentos das práticas educativas” foi emersa a partir da abrangência com que as práticas são

⁸ Nesse caso, as aspas foram usadas para destacar as categorias de análise em cada etapa de construção dos dados.

desenvolvidas nos três Projetos Sociais. A fim de explorar o conceito sensibilizante sobre as “práticas educativas”, o primeiro ciclo reflexivo oportunizou o amadurecimento das concepções iniciais presentes nas entrevistas. Entrelaçando os dizeres dos educadores com os pensamentos de alguns autores selecionados, buscou-se exercitar o processo de flexibilidade de maneira coletiva, sobre a prática educativa promovida nos Projetos Sociais em que cada educador social atua. Nos ciclos formativos, saberes, inquietudes, incertezas e reconhecimentos ocuparam seus espaços mais significativos, tornando-os dados relevantes a serem analisados nesta pesquisa.

E imergindo em um processo autoformativo que integra as experiências como base empírica de conhecimento, a problematização inicial surgiu a partir de um debate acerca das opiniões contra e a favor das práticas educativas que os três Projetos Sociais desenvolviam. Comparando as visões que a sociedade tem diante do trabalho realizado, com os olhares de quem desempenha as atividades cotidianamente, acusações e defesas foram sobrepostas. Nesse emaranhado de contraposições, uma acusação tenciona os diálogos sobre os educadores: “o que vocês fazem mesmo nesses Projetos”? Tomando com ponto de partida para compreender algumas propriedades referentes aos fundamentos das práticas educativas, os registros dos memorandos nos auxiliaram na captação desses dados.

Com uma aderência às formas multifacetadas do trabalho educativo, motivado por inúmeras situações-problema, estigmatizadas pelos contextos vivenciados por crianças e adolescentes acolhidos nas Casas, os códigos **Questionamentos incentivadores**, **Objetivos implícitos do Projeto**, **A gente planeja**, **O exercício da escuta**, já analisados na codificação aberta, adicionados aos registros dos memorandos permitiu-nos que esta categoria fosse compreendida e sintetizada em algumas propriedades, como mostra o diagrama abaixo.

Figura 24 – Mapa de associação de ideias das dimensões da prática educativa.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Delineando, a partir dos dados, cada componente que constitui as dimensões da prática educativa, foi possível observar as potencialidades reveladas na ação reflexiva dos educadores sociais no exercício de pensar sua própria prática e o desenvolvimento de diversas ações evidenciadas nos cotidianos de cada um. Percorrendo a idiosincrasia de cada propriedade acima descrita, as práticas desenvolvidas nos espaços de Educação Não Formal, especificamente nos Projetos Sociais do PACA, vivenciam seus processos formativos internos atravessadas por esses eixos de atuação, como podemos observar no quadro abaixo.

Figura 25 – Quadro de delineamentos das dimensões das práticas educativas.

DIMENSÃO AFETIVA (fundamento)	DIMENSÃO PEDAGÓGICA (práxis)	DIMENSÃO SOCIAL (função)
Preocupação com os comportamentos diários	Saber ler, escrever e se desenvolver como profissional.	Abertura para o diálogo
Referência de confiança na relação entre educador/a e educando	Incentivo a estudar	Aproximação com a realidade
Dinâmicas de integração para promover relações afetivas	Trabalho dinâmico	Perceber as necessidades das crianças e adolescentes
Manter comunicação para estabelecer aproximações	Improvisação com base na realidade	Prática que sirva para a mudança
Intolerância à imposição	Planejamento múltiplo e flexível	Participação, ocupar um espaço na sociedade
	Atividades com reforço escolar	

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Dentro do arsenal de dados obtidos a partir dos relatos dos educadores sociais sobre as práticas que vivenciam, categorizamos em “Princípios” – as proposições que embasam o trabalho educativo (fundamento); “Práxis” - para os enunciados que sugeriram a ideia da atuação e do desempenho das práticas; “Objetivos” – para os enunciados que apresentaram uma relação com as intencionalidades das práticas educativas.

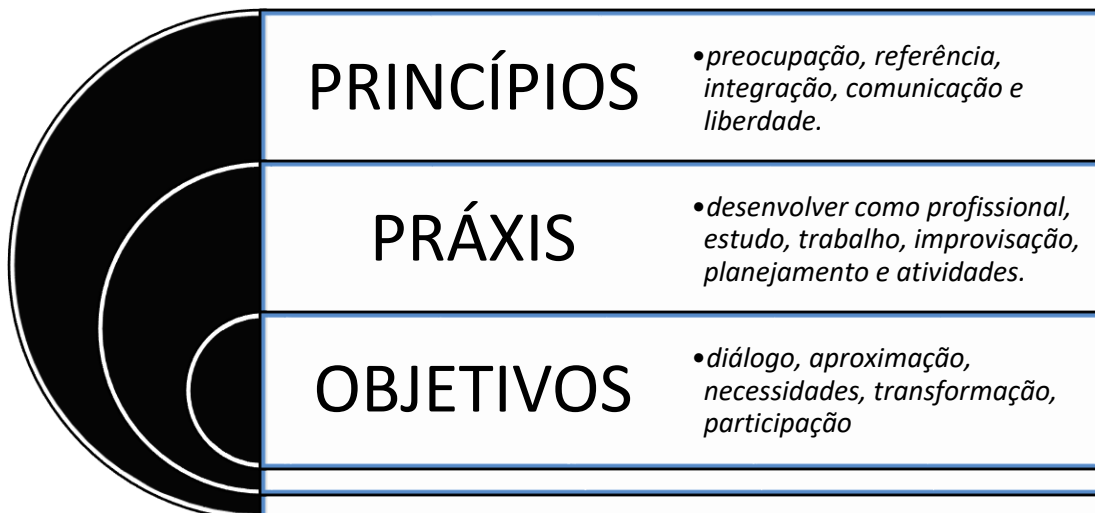
Na inspeção das minúcias sutis, observamos que: a) as definições informativas para os princípios colocam este como um alicerce de preocupação, referência, integração, comunicação e liberdade. Os termos atrelados a este enunciado giram em torno da confiança, dinâmicas, relações afetivas, aproximações e imposição. b) Os processos que apontam o

desempenho da práxis são: desenvolver como profissional, estudo, trabalho, improvisação, planejamento e atividades. Os enunciados vinculados são: ler, escrever, incentivo, dinamicidade, realidade, flexibilidade e escola. c) Os objetivos pelos quais se exercem as práticas cotejaram: diálogo, aproximação, necessidades, transformação, participação. Os enunciados que se vinculam: abertura, realidade, crianças e adolescentes, prática, sociedade.

A análise das correlações entre as três dimensões demonstram um consenso nos processos de associação que substanciam as práticas educativas propostas e desenvolvidas pelos educadores sociais, direcionado uma educação que:

a) Prima por um conjunto de princípios que justificam as práticas voltadas para a promoção de relações afetivas, reivindicando o apreço pela liberdade de expressão, de construção e de aproximação humana. b) Garantir a efetivação de uma práxis que contemple processos educativos emancipatórios, onde as perspectivas de vida se tornem eixo central para o bom desempenho profissional. c) As práticas educativas têm por objetivos a inserção de crianças e adolescentes na sociedade, de forma que se aproximem, participem e transformem essa sociedade como pessoas conscientes de seus papéis sociais.

Figura 26 – Mapa de associação de ideias sistematizando as categorias das práticas educativas.

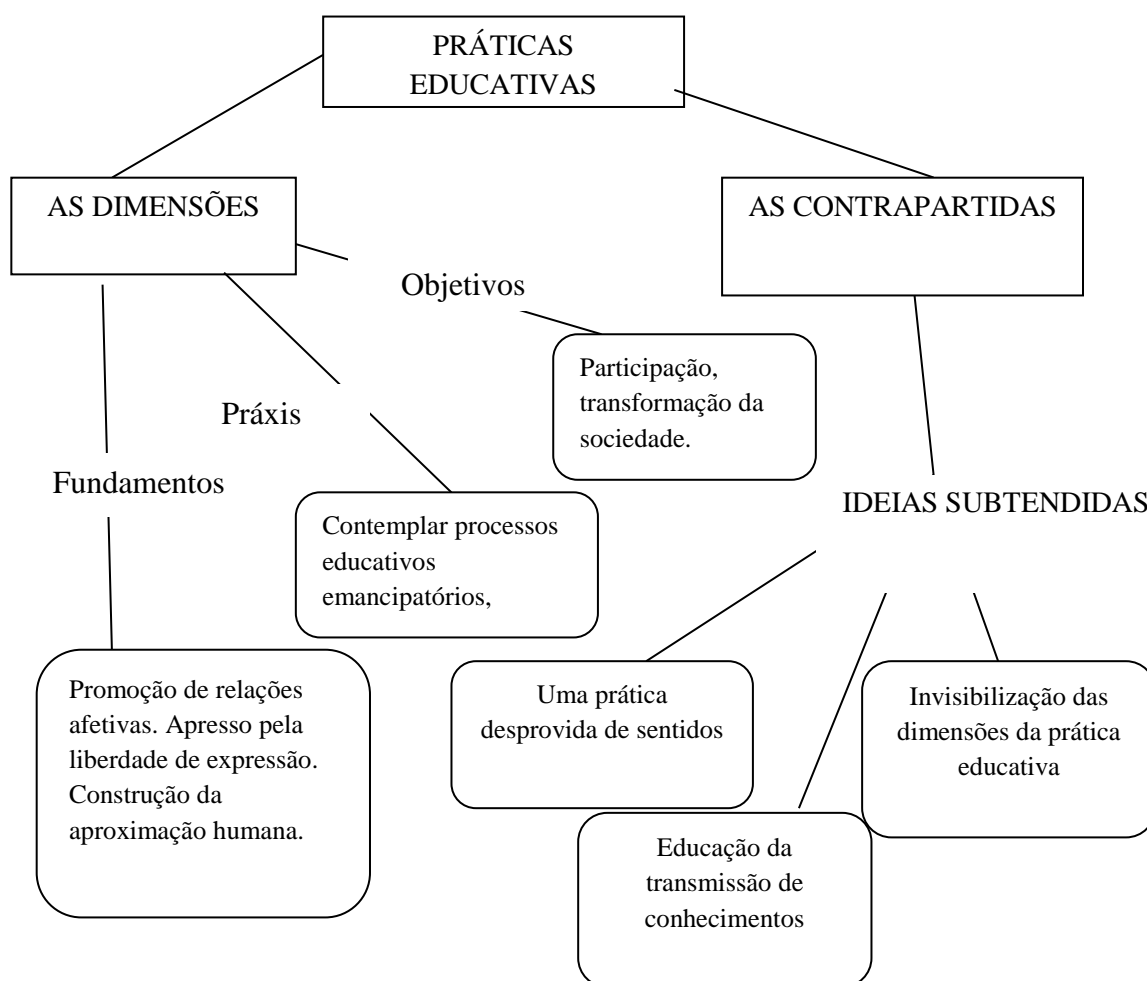


Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Nesse ensejo, para os educadores sociais as práticas educativas se revelam sob a ótica dessas três dimensões, associadas entre si. Assim, apontam como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem que adentrem os princípios, a práxis e os objetivos que guiam essas práticas.

Analisando as informações não elucidadas diretamente, encontramos as contrapartidas implícitas no que os enunciadores indicam como práticas educativas transformadoras. O que deixa subtendida a concepção de que é preciso mergulhar nos significados que tais praticam exercem em suas potencialidades. A figura 27 pode os evidenciar as relações entre as dimensões e as contrapartidas existentes nas práticas educativas.

Figura 27 – Mapa de associação de ideias das dimensões e contrapartidas das práticas educativas.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

As ideias concebidas pelos educadores sociais elucidam algumas proposições: 1) Os fundamentos da prática educativa estão atrelados a posturas sensibilizadoras no que diz respeito às relações socioafetivas construída entre educadores e educandos. 2) O desempenho de uma práxis transformadora requer um comprometimento com a flexibilidade no plano organizativo das propostas educativas. 3) Objetivar a participação na sociedade para crianças e adolescentes vulneráveis significa de antemão, tornar –se exemplo dessa participação como reflexo de uma educação politizadora assumida. 4) Assumir a docência sem agregar algum sentido (seja social político, educacional), descaracteriza a prática que deseja ser educativa. 5) Monitorar o exercício de pensar e repensar a prática, antes durante e depois da ação para não limitar os processos educativos em transmissões de conhecimentos. 6) Compreender que efetivar práticas educativas em espaços de Educação Não Formal é um trespassar nas dimensões afetivas, pedagógicas e sociais, como caminho necessário para o amadurecimento educativo próprio.

Portanto, é de notável preponderância que as práticas educativas não sejam limitadas a questões escolares, problemas sociais, e tampouco a dificuldades afetivas. Significada pelo processo de ensino-aprendizagem vivenciado concomitantemente e desvinculado de papéis delegados a educadores e educandos na aquisição dos saberes, pode-se fomentar experiências educativas promissoras. Visualizar o mundo como parte integrante dele, possibilita as construções consideráveis para edificar práticas humanizadoras em espaços de Educação Não Formal, potencializando suas ações educativas e principalmente o aprimoramento da sensibilidade à existência humana em seus contextos multifacetados.

a.a) Percepções do ‘Ser educador’

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc).

(Gohn, 2009)

Nas palavras de Gohn, descobrir os contextos é a primeira ação que os educadores guiados pela sua conduta ativista, viabilizam aos seres inseridos no mundo e com ele

estabelece relações formativas, de reconhecimento e superação, sendo ele também, objeto dessa inserção. Na pretensão de ir desvelando as singularidades que os contextos apresentam; A tomada de consciência dos seres e dos seus lugares sociais tornou-se necessária aos educadores sociais, uma vez que, cercados pela insegurança adjunta do medo e da incerteza que as práticas revelam, vivem um processo de legitimação identitária.

Falar dos educadores de maneira generalizada é uma infelicidade desmedida. Pretendemos, portanto, nos aproximar das particularidades que caracterizam cada educador social, seus objetivos, compromissos éticos, atuação e identidade. No cuidado com as generalizações, apresentaremos o perfil dos educadores de modo a facilitar nossa compreensão, no quadro da figura 28 abaixo.

Figura 28 - Quadro com o perfil dos educadores sociais do Projeto PACA.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROJETO
Jurema	26 anos	Ensino Superior incompleto	2 anos e meio
Carnaúba	27 anos	Ensino Superior incompleto	3 meses
Quixabeira	42 anos	Ensino Médio completo	2 anos
Macambira	34 anos	Ensino Médio completo	4 anos
Amburana	45 anos	Ensino Médio completo	15 anos
Jequitibá	44 anos	Ensino Médio Completo	15 anos
Mandacaru	20 anos	Ensino Médio completo	4 anos
Andiroba	26 anos	Ensino Médio completo	4 meses
Baraúna	54 anos	Ensino Fundamental incompleto	5 meses
Sucupira	51 anos	Ensino Superior Completo	28 anos
Faveleira	54 anos	Ensino Superior Completo	30 anos
Aroeira	52 anos	Ensino Fundamental II completo	20 anos

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Refletir atuações, identificar problemáticas, propor resoluções de conflitos, analisar contextos e definir mecanismos que afetam ou não, as práticas desenvolvidas nos Projetos Sociais tornou-se alvo de verdadeiras reflexões coletivas. Numa experiência grupal, educadores sociais externalizaram suas concepções sobre o mundo educativo que lhes cercam, e nesse processo houve o enfrentamento com aquilo que se denomina primordial para edificar um trabalho educativo: o ser educador.

Como uma subcategoria emergente nas discussões dos ciclos reflexivos, “*as percepções do ser educador*” revelou inquietações significativas no que tange o reconhecimento de uma identidade docente que exprimiu o desejo de ser ressignificada. Como um processo formativo, pensar sobre si e identificar sentidos e significados que envolvem sua representação educativa, social, política e pessoal foram aspectos insurgentes nesta pesquisa. Este ciclo contou com a participação de seis educadoras sociais, três do Projeto da Fazendinha e três do Projeto Casa Rebeca, que enriqueceram o processo reflexivo neste dia.

Fomentar um olhar atento e analítico às vivências cotidianas e extraindo delas peculiaridades que embasassem a construção de uma identidade docente, se fez necessário. Com o intuito de reconhecer/evidenciar pessoas que fazem um acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, objetivamos elucidar os sentidos que os educadores, enquanto categoria profissional atribui à sua própria atuação educativa, incitando a pergunta: “Como eu me vejo nesse trabalho que desempenho?” E realizando o processo de codificação dos dados, inúmeros enunciados foram pontuados.

Constatamos que: primeiramente houve um indicador de silêncio no recinto que naquele momento, representava um tempo indispensável para organizar o pensamento para uma resposta coerente. Para os propósitos desta pesquisa, tal acontecimento demonstra um alheamento ao processo de autorreflexão valioso para a constituição do reconhecimento identitário dos educadores. Outros códigos ressaltam essa premissa:

TRECHOS DO MEMORANDO Nº04 SOBRE – IDENTIDADE

Educadora Quixabeira: Essa pergunta é boa e faz a gente pensar, mas se a colega puder falar um pouquinho da gente, também pudesse colocar o ponto de vista dela, nos ajudaria a entender melhor o nosso trabalho e melhorar aquilo que a gente tá fazendo...

O primeiro código destacado **faz a gente pensar** sinalizou nas entrelinhas a ausência do exercício do pensar a prática de modo intencional, ressaltando, todavia, que é uma ação positiva e necessária para aquele momento formativo. Na conjunção **mas** há um redirecionamento do papel de análise para outra pessoa, expressando a habilidade de deixar-se vê pelos olhos refletores, atribuindo referências de definições a outrem quanto à sua atuação. Nos enunciados **ajudaria a entender melhor o nosso trabalho**, reintegra a conceituação inicial de que, é mais fácil analisar a prática exercida sob a ótica das percepções do outro.

Ensejando problematizar essas questões relacionadas à identidade docente dos educadores sociais, analisamos as elucidações realizadas por seis educadoras participantes do ciclo reflexivo desta temática. Respondendo à pergunta “Como eu me vejo nesse trabalho que desempenho”? Temos:

*Primeiro, eu Sou -----, dentro do Projeto eu sou uma pessoa que tá tentando conduzir. Tô falando de mim, e me considero **uma mãe** para os meninos que vem pra cá, atrás de um carinho, atenção, uma palavra amiga... Me considero também como uma **educadora social, uma psicóloga, assistente social** e como **uma pessoa que interage no grupo** tanto dos maiores quanto dos menores, e que também **ensina a eles meus conhecimentos e aprendo deles**, tanto na questão da leitura, na escrita e em qualquer outra dinâmica que a gente agregue. E que dentro desse trabalho não me vejo só como uma educadora, mas como **uma pessoa que pode colaborar também na limpeza, na hora da merenda e quando for necessário**. (FAVELEIRA, 2018).*

As definições descritas pela educadora Faveleira revelam diversas atuações, vinculadas às três dimensões na categoria de práticas educativas: afetiva, pedagógica e social, por serem guiadas pelo próprio contexto das Casas. Na sua fala, há presença de afirmações que demarcam o reconhecimento em ser educadora, formando paralelo a muitas outras funções que exerce no ambiente onde trabalha. Uma atuação não sucumbe à outra, nem menospreza ou invisibiliza. Educadora há mais de 20 anos no Projeto Fazendinha, reafirmar cada função em sua particularidade, onde contribui para efetivo acompanhamento a crianças e adolescentes vulneráveis recebidas no Projeto.

*Pra quem trabalha nesse projeto é um pouco de tudo né? **É mãe, é merendeira, faxineira, amiga, a gente tem que ser**. Eu me considero **uma amiga dos meninos**, eu gosto de ser isso pra eles, amiga, pra tá dando confiança a gente tem que ser amiga, sempre brincando pra eles contar os contar os problemas, tentar ouvir, **ser amiga, não tá toda hora reclamando**, porque eles não gostam, tento está perto. (MACAMBIRA, 2018).*

Para a educadora Macambira o caráter multifuncional do ser também está presente. Além de assumir funções atreladas às demandas sociais, bem como aquelas que dizem

respeito às necessidades básicas de manutenção do Projeto, ela destaca a dimensão afetiva no código “**me considero uma amiga dos meninos**” como marco de sua atuação como algo preponderante. A sua inserção na Casa Rebeca como mãe voluntária justifica tais preocupações. A fim de alcançar relações onde há confiabilidade, a educadora assume um papel de “amiga”, como caminho precursor para o alcance de seus objetivos. Não há presença de nenhum enunciado referente ao ser educadora, deixando implícita a definição desse termo vinculado aos múltiplos fazeres necessários.

A imagem que a educadora Jurema faz do “ser” também tem afinidade com as funcionalidades que assume. Discorre de atividades em suas especialidades:

*Eu sou uma pessoa que gosta de tá trabalhando com música, com dança, gosto de coisas com movimento, **fazer dinâmica ou trabalhar com vídeos e depois abrir a roda pra eles comentar, discutir.** Então, eu gosto de **trabalhar com artesanato**, também, eu sou... Fazer como Jaci, **amiga**, mas... tenho um pouco de dificuldade de falar isso, porque parece que amigo não é aquele que vai corrigir um erro. É uma amizade, mas não é qualquer tipo de amizade, não é como um coleguinha do lado, mas aquela que gosta de você gosta de ouvir, de ajudar. Aquela que gosta de abraçar, encontrar na rua e falar com carinho, dar e receber, que gosta de passar o que tenho para eles, e receber o que eles sabem. **Nós somos um ser que... Multitarefas** lá porque no Projeto tem tudo isso mesmo (JUREMA, 2018).*

A descrição **nós somos um ser que... multitarefas**, não explicita o seu reconhecimento tendo em vista as potencialidades do “ser educadora”. Envolvida na dimensão pedagógica da prática (há mais de 2 anos na Casa Rebeca), em concomitância com as demais, reintegra suas definições no desenvolvimento de ações interativas, como o artesanato, as discussões nas rodas, e as relações tecidas nos processos educativos correntes.

Ressaltando os porquês do caráter multifacetado da docência aderente aos espaços dos Projetos Sociais, podemos encontrar um consenso com que os interacionistas simbólicos denominam de concepção interativa da identidade. Baseando-se nos pensamentos de Stuart Hall (2003), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, este é formado e modificado num diálogo contínuo com mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11).

Uma postura curiosa da educadora Amburana diferenciou a condução dos relatos. A sua declaração foi imbuída de questionamentos sobre o que fazia e os sentidos daquilo que era realizado. As palavras da educadora, na íntegra revelam:

Às vezes eu me pergunto assim, o que eu tô fazendo, será que eu tô passando é aquilo mesmo que tão entendendo? Se a minha intenção tá sendo tão clara que o outro lá tá podendo compreender o que eu tô tentando passar. (AMBURANA, 2018).

Há uma preocupação explícita na concepção da educadora Amburana sobre como os outros compreendem o que ela faz. Nisso, outro indício relevante é que, para ela, a análise que o outro faz está diretamente ligada ao modo como a intencionalidade do seu fazer educativo acontece. Na tentativa de pensar nos afazeres feitos, submete-se a visualizações exteriores para justificar/analisar a sua prática, o que deixa claro sua ótica no trabalho que desempenha. Todas essas questões incitaram apontamentos na afirmação dos fundamentos (o que é, o que faz e para que) das práticas educativas, que são colocados comumente com um lugar simplório de passar o tempo.

Na mesma direção, provocações foram instigadas para a construção do “ser educador”, associadas à perspectiva de Soares, em pensar que (2011, p. 65) “a identidade é uma variável especificadora imprescindível para nossa inteligibilidade individual, coletiva e nacional”, logo, é passível de ser (re) construída conforme vivências e descobertas frequentes.

Assim como a educadora Amburana, a educadora social Quixabeira contempla outra concepção do que se é e o que se faz:

Sou uma voluntária, é um trabalho que gosto de fazer, anima meu eu, venho com alegria. Quando tem qualquer coisa para fazer eu faço, atividade seu ajuda. Tô ali pra ajudar, eu sou um suporte, quando chega os estagiários eu fico ali ajudando. Então eu sou um suporte no Projeto para qualquer um que precisar (QUIXABEIRA, 2018).

Para Quixabeira os códigos, **voluntária** e **apoio** são termos que traduzem sua atuação no Projeto Social Casa Rebeca. Nos dados das entrevistas iniciais, aponta esta postura quando se refere ao seu papel diante das práticas que desenvolve. Enquanto voluntária que se apresenta em dois dias da semana, limita-se a marginalização sua práxis educativa, enquanto ser que media conhecimentos constrói relações afetivas e dispõe de comprometimento ideológico com a Casa. Tal afirmação se evidenciou como dado contraditório, devido às negações de suas parceiras de trabalho diante do exposto. Como um processo emergente, a educadora vivenciou suas primeiras desconstruções acerca de sua presença com uma identidade, de maneira coletiva e reflexiva.

Já a educadora Jequitibá apresenta suas concepções atribuídas às suas posturas adquiridas no labor⁹ diário:

*Meu nome é ----- acho muito complicado a gente falar do seu eu, porque eu **não me sinto assim, uma professora**, eu me sinto uma **dona de casa, uma mãe**, eu me sinto como se eu tivesse em casa, criando “meus filhos, da minha maneira, do meu jeito” (grifo da educadora). **Brigo, reclamo** então eu vejo que são atitudes totalmente diferentes da minha, porque **eu vejo o que faço como se estivesse em casa, se for pra ir embora vai, se for pra reclamar, reclamo, pra ficar irritada, fico também, vai do momento**. Meu eu... **Me vejo amiga**, me vejo **chata**, me vejo nojenta nesse trabalho, eu vejo coisa, que eu digo, **vou fazer isso e acabo não fazendo**, então eu sou isso tudo. Sou eu! (JEQUITIBÁ, 2018).*

Como um ato de reflexo do contexto sobre ela, a educadora social Jequitibá aponta reações diversas na construção das relações com seu público. E dessa forma, assume papéis estigmatizados, os quais delineiam suas posturas frente à realidade que a cerca. O não reconhecimento em **não me sentir professora**, é um significante provindo de julgamentos vivenciados na Fazendinha, Projeto que atua há mais de uma década. Como conceito padronizado por quem vê do lado de fora, ser professora, não é uma função desejada pela educadora social. Nos seus relatos compartilhados, ela analisa através das concepções sociais.

*Chegou uma pessoa essa semana aqui e me perguntou: “Quero falar com as professoras”, aí eu disse “As duas que tinha aqui já foram embora”, porque eu percebi que esperavam que a professora fosse assim, tivesse de salto alto, maquiagem, arrumada. Quando eles chegaram tava com ----- limpando, e eles acham que vai chegar e não vai encontrar uma professora limpando, tava esperando encontrar uma professora normal como às outras, mesmo que não tivesse de saltinho, difícil você vê uma professora normal de sandália havaianas, de pé sujo, como a gente. Quando ele chegou na porta da cozinha e me viu lavando os pratos, confirmou, porque na cabeça dele eu era só quem limpava. E a gente vê o quanto a gente é desprezada pelo trabalho que faz, porque eu não era professora, **mas não sai um menino daqui sem fazer atividade, se não tiver a gente ensina outro, mas não sai sem aprender** (...) já é duas vezes eu acontecesse isso, **chegam aqui parece que a gente é invisível**. Mas nesse trabalho é só nós, **pra tudo**. Eu vejo assim a falta de respeito pelo outro. Primeiro quando você chegar tem que respeitar o outro da maneira que ele é que ele chega. Quando você fala assim... *Quem sou Eu, é muito forte, é complicado* (JEQUITIBÁ, 2018).*

Os significados que a educadora social Jequitibá tem acerca de “ser professora” são confrontados com uma idealização social ligada a aparências e posturas determinadas. O que nos declara nos não ditos, que se identificar com um perfil de educadora social, pleiteando papéis múltiplos, está muito, além disso. Como um dado explícito no relato, o sentimento de

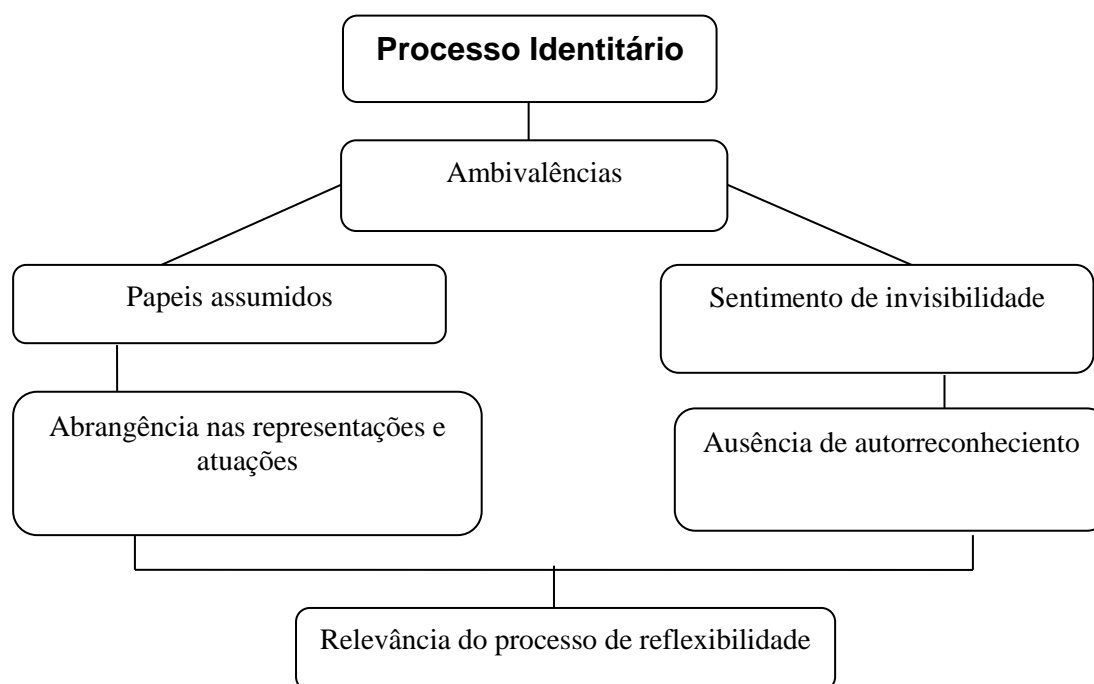
⁹Conceito retirado do livro- A condição humana de Hannah Arendt. Pensando na condição humana do labor sendo a própria vida (p.15).

invisibilidade está presente como consequência das caracterizações instituídas pelas visões da sociedade, o que incide indiretamente nas proposições que a educadora social tece sobre a sua identificação docente. A partir das primeiras percepções sobre o trabalho que desempenham, a construção da identidade individual é percebida de forma contextualizada. Os papéis responsabilizados a quem acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, estruturam a elaboração da noção de identidade, proposta por Anselm Strauss (1999), associada ao desempenho desses papéis sociais.

As elucidações apresentadas totalizaram 28 códigos que abrangem as representações de inúmeras naturezas: relacional, cognitiva, intelectual, atitudinal, conceitual e também afetiva, em consonância com os dados codificados na primeira etapa, ao abordamos sobre o papel do educador social diante das práticas educativas. Dentre estes, algumas propriedades são postas, como a) ser: **mãe, psicóloga e amiga**, ocupa caracterizações referentes à natureza afetiva da atuação docente; b) Fazer: **merenda, limpeza, a atividade escolar, ensinar e aprender** se estabelecem como ponto relacional entre demandas educativas e os desdobramentos destas como as multitarefas. Declarações em: c) dizer ser: **chata, voluntária, ser suporte, pessoa que interage, está por perto, não professora** direciona um campo de instabilidade conceitual em detrimento às limitações em ser educador social.

Dessa forma, colocam-se em evidência na figura 29, os reflexos ambivalentes relacionados ao arsenal de papéis delegados pela própria estrutura.

Figura 29 – Mapa de associação de ideias dos elementos constitutivos no processo identitário dos educadores sociais.



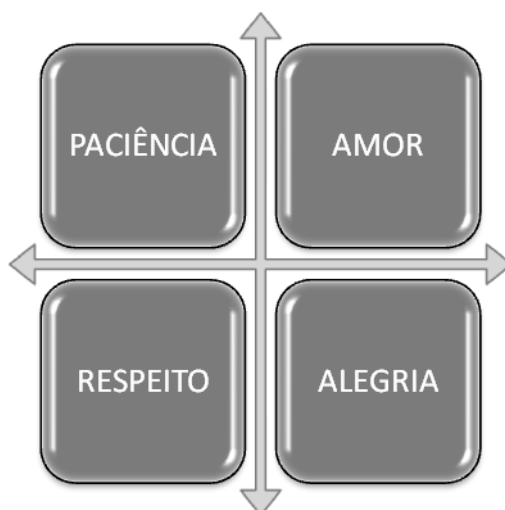
Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

A ambiguidade é uma característica que se destaca quando se trata do processo constitutivo da identidade docente de um educador social. Ao mesmo tempo, potencialidades podem ser enaltecidas com trabalho multifuncional desenvolvido, mas, traz consigo os efeitos que causam incapacidade de reconhecimento pessoal, sublimando os sentidos que as individualidades possuem na esfera social. Em outras palavras, por um lado, apropriam-se da multiplicidade das ações sociais que envolvem seus cotidianos, e por outro se minimizam enquanto categoria que exerce uma docência multifacetada.

Vivenciando fazeres distintos, tendo em vista a complexidade das demandas sociais integradas aos Projetos, atuam como mães que **acolhem, protegem**; como psicóloga que **ouve, dialoga**; como Amiga que **confia, orienta**; como docente que **ensina e aprende**. Tais ações elucidativas reconhecidas em outras categorias de profissões foram problematizadas no ciclo reflexivo, na direção do ser educador, que deu origem a pergunta: E quais são as habilidades que deve ter um educador social?

Na organização das respostas, foi pedido a cada educador social presente que listasse cinco características que eles acreditavam ser essenciais para criação do perfil de qualquer educador social. E num segundo momento, destacar quais características eles exercem no trabalho com as crianças e adolescentes. E no cruzamento dos dados, as etiquetas mais significativas se desdobraram em duas instâncias. As posturas/princípios/virtudes destacadas a partir a) da escolha individual do que mais se exerce; b) da escolha individual do que se exerce como secundário.

Figura 30 - Mapa de associação de ideias das características do perfil do educador social.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018)

a) Elementos que mais se exerce;

Neste agrupamento de posturas/princípios/virtudes referentes às características comuns que mais se exerce como educadora, foram listados: A *paciência*- 50% dos educadores pontuaram este princípio, é destacada como uma necessidade basilar para quem atua nos Projetos Sociais. Como um exercício mantenedor de relações afetivas prósperas, a existência desse princípio fundamenta o trabalho com as subjetividades, como podemos perceber nos enunciados da educadora social Macambira (2018) **Todo educador deve ter. Porque pra trabalhar aqui precisa muito, para poder chegar na criança e ela lhe ouvir, tem que ter paciência, e muita.**

Sob outro aspecto destacou-se o *Respeito*, representando a capacidade dos Projetos em reconhecer os seres históricos que habitam seus espaços. É o que Schon (2000) aponta como um processo de *conhecer-na-ação*, e através dela, organizar intervenções coerentes para os seres. Para a educadora social Jequitibá destacar o respeito como princípio norteador de qualquer educador social, é atravessar sua trajetória histórica, marcada pelo respeito a si enquanto ser que aprende a está no mundo e com o mundo - como ressalta Freire (2016).

*“Eu não gosto de me expor, fico toda sem jeito, sem graça”. Então assim, é do seu eu, a questão do abraço, do afeto, que você não teve na infância, é muito duro você chegar agora e ter que fazer, sabe? Eu aprendi muito, até pra uma pessoa chegar e me abraçar era um horror, então assim, é coisa que você aprende muito. **Respeito** com você e com o outro. (JEQUITIBÁ, 2018).*

Nas muitas relações que se tecem no exercício da paciência para a escuta, do respeito com as histórias de vida do outro, a *Alegria* atinge seu reconhecimento por se tratar de ambientes educativos para crianças e adolescentes em situação de indefensibilidade social. Não se almeja uma alegria desprentensiosa que encobre os índices de marginalização provocados pela estrutura socioeconômica do nosso país. O destaque para a *Alegria* consiste em valorizar a vida no percurso que ela se encontra. E por meio das potencialidades que a ludicidade abarca, momentos de recreação se tornam palco para jogos e brincadeiras coletivas. Para a educadora Quixabeira *“Acho que onde sou um pouco melhor é na **Alegria**, chego, brinco com eles, me divirto bastante. Desde a hora que a gente chega, eles abraçam, é*

aquela alegria em chegar a hora de ir pra Casa Rebeca, meu filho mesmo fica ansioso em casa pra brincar no Recanto¹⁰”.

E para finalizar esse bloco de princípios que todo educador social deve possuir, o último preceito listado e destacado é o *Amor*. Intimamente ligado às situações-problema que as educadoras vivenciam, o amor se apresentou como mecanismo de aproximação e compreensão da realidade situada. Se tratando dos Projetos Sociais, há o desejo da escuta sensível ao que está movimento, o não dito, o sucumbido, o não declarado. Na visão das educadoras sociais Amburana e Jequitibá, o amor significa:

*(...) não consigo lhe dar com choro, com emoções, tem momentos que não é pra ser dura e eu sou. **Eu tenho que ter mais amor, essa compreensão, mas no limite, saber lidar com os momentos.*** (AMBURANA, 2018).

*Quando iniciei foi muito difícil, eu tinha uma visão totalmente diferente e assim, eu não tinha consciência naquele momento, aí depois fui me descobrindo, e quando você se descobre e quando você abraça a causa e tem **amor por aquilo, é quando você se conhece um pouquinho*** (JEQUITIBÁ, 2018).

Como sinônimos de compreensão e autoconhecimento, o amor, para as educadoras sociais, dentro de uma ótica educativa, termina por estabelecer relações e ensinamentos propositivos para os processos formativos que acontecem entre educadores sociais e educandos no exercício da sua cidadania. Em outras palavras, o amor visto por esse ângulo, pode ser traduzido por “*Ser comprometida com que faz*”, elemento pontuado como perfil, mas não destacado pela maioria.

b) elementos que se exerce como secundário.

Neste conjunto de enunciados outros valores foram agregados ao perfil que se espera de um educador social. Num plano secundário, alguns evocativos expressam suas relevâncias na construção identitária de pessoas que fazem um trabalho extensivo de acompanhamento a crianças e adolescentes vulneráveis.

Nesse sentido, pensar uma conceituação para a identidade do ser educador/a é, segundo as coparticipantes, **responsabilidades, determinação e dedicação para conhecer o educando e sua realidades**, conectando-os numa rede relacional de sentidos. Considerando

¹⁰Espaço recreativo situado a 1km da Casa Rebeca. Funciona como anexo para os momentos diários de recreação coletiva.

seus contextos “A identidade então, costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2003), de modo que se estabeleça uma compreensão dimensional daquilo que se vive e o que incide na construção do ser. A figura 31 nos mostra o delineamento de cada elemento contribuinte para a formação do perfil de educadores sociais.

Figura 31 – Quadro de elementos que define o perfil identitário de ser educador social.

DETERMINAÇÃO	EDUCADOR	CONHECER O EDUCANDO E SUA REALIDADE
<i>Pensar o que vai dizer como vai fazer. (Você precisa ser mulher com H, ser homem e mulher ao mesmo tempo).</i>	<i>Educar para a vida é um grande responsabilidade. A gente não faz atividade para passar de ano. Ser educador social é ser muita coisa.</i>	<i>Conhecer o educando, Tratar melhor ele, Entender porque ele é daquela forma, Você aprende a chegar nela (criança)</i>
DEDICAÇÃO	POSTURA	RESPONSABILIDADE
<i>Porque é o necessário. Tudo gira em torno disso. Que ter foco. “Eu to ali pra fazer o que, sabe”?</i>	<i>Ser flexível, Ser paciente Aprende com o tempo, Tem que ter postura.</i>	<i>Proteger numa situação de risco Orientar os caminhos Cuidar pra não ter brigas Ensinar coisas importantes</i>

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018)

As amostras de dados nos indicam o que as educadoras participantes do ciclo reflexivo sobre Identidade, enumeram ser importantes: a) a *determinação* frente ao que se faz e ao que se diz, para garantir um trabalho fundamentado nos princípios de Proteção que as Casas defendem. O que nos mostra a preocupação revelada entre o discurso e a prática, para que seja embasada nas experiências e que isso as torne formativa.

b) *Dedicação* como eixo norteador das bases significativas do trabalho docente. Ter em mente as implicações advindas da conjuntura social a qual fazem parte, sem perder de vista os reais objetivos em se trabalhar com um público específico e sensibilizante. Podemos perceber em “**Tudo gira em torno disso**”, que: salienta-se o “tudo” para denominar as práticas, o desempenho delas, a efetivação dos princípios norteadores, o enfrentamento das suas problemáticas, as relações tecidas no âmbito da afetividade, entre outros. Tudo isso gira

em torno “disso”, se referindo à *dedicação* como elemento basilar para a formação de um perfil docente comprometido com os Projetos Sociais.

c) Ser *educador* na dimensão de *educar para a vida*. Compreende-se na fala dos educadores sociais, que a objetivação de todas as posturas de quem assume a docência, culmina para direcionar um ensino que contemple aprendizagens múltiplas para a vida na sociedade. O que concerne analisar a *grande responsabilidade* que justifica o ato de “educar para vida”. Neste viés, é importante perceber duas variantes: “educar” visto como um processo formativo coletivo, onde potencializa “a educação e o conhecimento como processos de busca” Freire (2017, p. 81), apontando o lugar da construção do saber como um imperativo ímpar das relações entre aprendizes sem repartições delegadas a quem ensina e a quem aprende. Nessa dinâmica, outra variante a ser pensada é *educar para a vida*. Há uma intencionalidade clara para se pensar esta educação dialógica, objetivando um engajamento com a sociedade e o que dela produz. Mas, é sábio questionar: e toda educação não é para a vida? É, pois, na medida em que se notem crianças e adolescentes como seres ávidos por significações, na busca por condições satisfatórias que qualifiquem sua condição humana.

d) Ter *postura*, também foi um elemento destacado como compositor para o perfil de um educador social. Características como: *Ser flexível*, *Ser paciente* e sendo aquele que *Aprende com o tempo*, foram uma base constitutiva de posturas relevantes para que um/a educador/a social se posicione num lugar de quem compreende a vida do outro, na medida que se aproxima das situações que cercam as vivências dos seus educandos. Se percebendo como educador humanista (FREIRE, 2017), “Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (p. 86).

No exercício flexível da escuta, evidencia-se uma compreensão que demarca as relações de proximidades, e de reconhecimento pessoal e coletivo, como ser que habita no mundo e com ele, vivencia formas de existências, sendo ele educador ou educando em processos e lugares não estabelecidos. Ser flexível, na visão das educadoras, está ancorado com os preceitos da paciência, que remete a ideia do tempo como locutor de aprendizagem contínua. Portanto nota-se, uma conexão de posturas que apontam para a efervescência da Pedagogia da Tolerância (FREIRE, 2016) que descortina relações de poder em que alguém “tem que” tolerar o outro em favor da sua subordinação a ele, por ocupar espaços distintos de inteligibilidade. A potencialidade que se revela entrelaçando-se seres flexíveis e pacientes conota “a tolerância como uma virtude da convivência humana” (p. 25-26). Sendo virtude, adentra as concepções superficiais de ser e de conviver alheios ao multiculturalismo que alicerça nossa formação étnica. Como educador social, a tolerância exige:

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* (grifo do autor) o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2016, p. 26).

Dessa forma, o educador “que aprende com o tempo” integra às suas experiências docentes esses fazeres educativos tolerantes, numa dinâmica adjunta à ‘educação como prática de liberdade’ (FREIRE, 2017), em que os seres humanos aprendem a conviver com os desafios que lhes são postos, sob a ótica da pluralidade, que se dá no respeito e na integração.

Nesse propósito, se faz necessário, e) *Conhecer o educando e sua realidade*, para então “tentar entender”, “tratar melhor” e se aproximar. Três ações concernentes com pessoas que vivenciam uma educação alternativa em Espaços Não Formais. Para as educadoras, listar tais elementos representou o olhar cuidadoso para essas práticas. Mesmo sendo sinalizadas como secundárias, foram propostas como indicativos para a formação de um educador que se encontra imersa a meios colaborativos de construção de saberes. Como evidenciado, todo o caminho percorrido a fim de alavancar uma aproximação com as crianças e adolescentes, promovem a convivência com os processos psicossociais que surgem dos contextos destas.

Envolvidos com toda essa conjuntura social, afetiva e relacional, as educadoras admitem uma f) *Responsabilidade* peculiar frente as demandas dos Projetos Sociais. Responsabilidade esta que objetiva *Proteger numa situação de risco*, já que se trata de um público com famílias violentadas pelas estruturas sociais desiguais, ensejando *Orientar os caminhos* como suporte sensibilizador para a tomada de consciência das perspectivas de vida que estão dispostas, e “Ensinar coisas importantes” na efetivação da Cultura da paz como fundamento para a transformação de uma realidade que estabelece status e papéis a pessoas em detrimento a que classe/etnia/gênero pertença, onde reafirma a condição humana postulada à superiorização/subalternização de homens e mulheres invisibilizados pela lógica do capital.

Entendendo que a identidade, segundo Soares (2011), “guarda em si uma condição mutante”, podemos pensar que não se limita a determinação de papéis ou perfis estabelecidos socialmente. Entretanto, os papéis assumidos por educadores e educadoras na lógica da reflexividade, foram envolvidos por significações de consonância com o ser educador, de caráter diverso, por compreender a pluralidade de identidades, situações, contextos que contornam sua docência em espaços de Educação Não Formal.

Por assim dizer, não é de nossa pretensão, elaborar um conceito de identidade aprisionado aos modos de ser e de não ser aquilo que nossas observações conseguem captar.

Aludir significados para a construção identitária de educadores sociais, é se aproximar das incertezas que atravessam as suas práticas, as relações com o outro, as improváveis aprendizagens que nascem desse envolvimento, seja de caráter cognitivo, afetivo ou relacional, tomando como princípio a vida humana e suas subjetividades. Por isso, nosso olhar adentra a compreensão de que pensar as identidades com aspecto pluralista revela:

Um *estar sendo* como processo e não como estado identitário *essencializado* significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente (SKLIAR, 2002, p. 47).

No movimento constante de repensar suas presenças, suas atitudes, e os modos de condução e de aprendizagens diversas, a condição de “estar sendo” foi representada como meio de produção identitária dos educadores sociais, que, de forma desalinhada veem sua existência ligada à capacidade de promover sentidos inomináveis à vida das crianças e adolescentes que compartilham saberes e fazeres múltiplos.

O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é o ou o que não é o outro, o que é e o que não é sua identidade. E fecha as portas de nossos laboratórios, observatórios e reservatórios (SKLIAR, 2002, p. 47).

Sendo assim, consideramos o “estar sendo” de educadores sociais como algo disponível para a reflexão que não se cansa de fomentar o olhar pra si e para o outro como acontecimento, dentro de uma temporalidade e espacialidade acentuada. São profissionais que desenvolvem um trabalho educativo visando à construção de territórios alicerçados na/pela cidadania.

Através das práticas que vão ganhando significados para suas vivências, e por vez, essa vai tomando uma dimensão formativa, é que direcionamos o debruçar-se sobre o lugar da experiência nesse processo. Compreendendo a representação que os educadores sociais têm sobre si, perpassada muitas vezes por sentimentos de impotência e falta de reconhecimento próprio diante das condições e dos trabalhos desempenhados, tencionamos o lugar da experiência como fonte de proposições formativas. Dentro do que Larrosa (2011) credibiliza como “princípios de reflexividade” a experiência é visualizada como um movimento que acontece exterior às pessoas, afetando-as de modo a causar-lhe efeitos nas suas maneiras de

pensar, de agir, de perceber os outros, nos seus sentimentos, entre outras coisas e que pode ser aqui entendida como lugar de territorialidade, quando percebemos os acontecimentos que se passam por nós, como seres da experiência. Para Larrosa (2011) “É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu ser, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar”, onde o potencial de refazer, mudar, transpor, superar pode ser encontrado, diante do que as experiências podem incidir.

E por fim a experiência, neste estudo foi concebida atrelada a concepção de “princípio de transformação”. Neste cenário de educadores sociais com diferentes percepções sobre a atuação que exercem, a experiência ocupa o lugar de formação. Para Larrosa (2011):

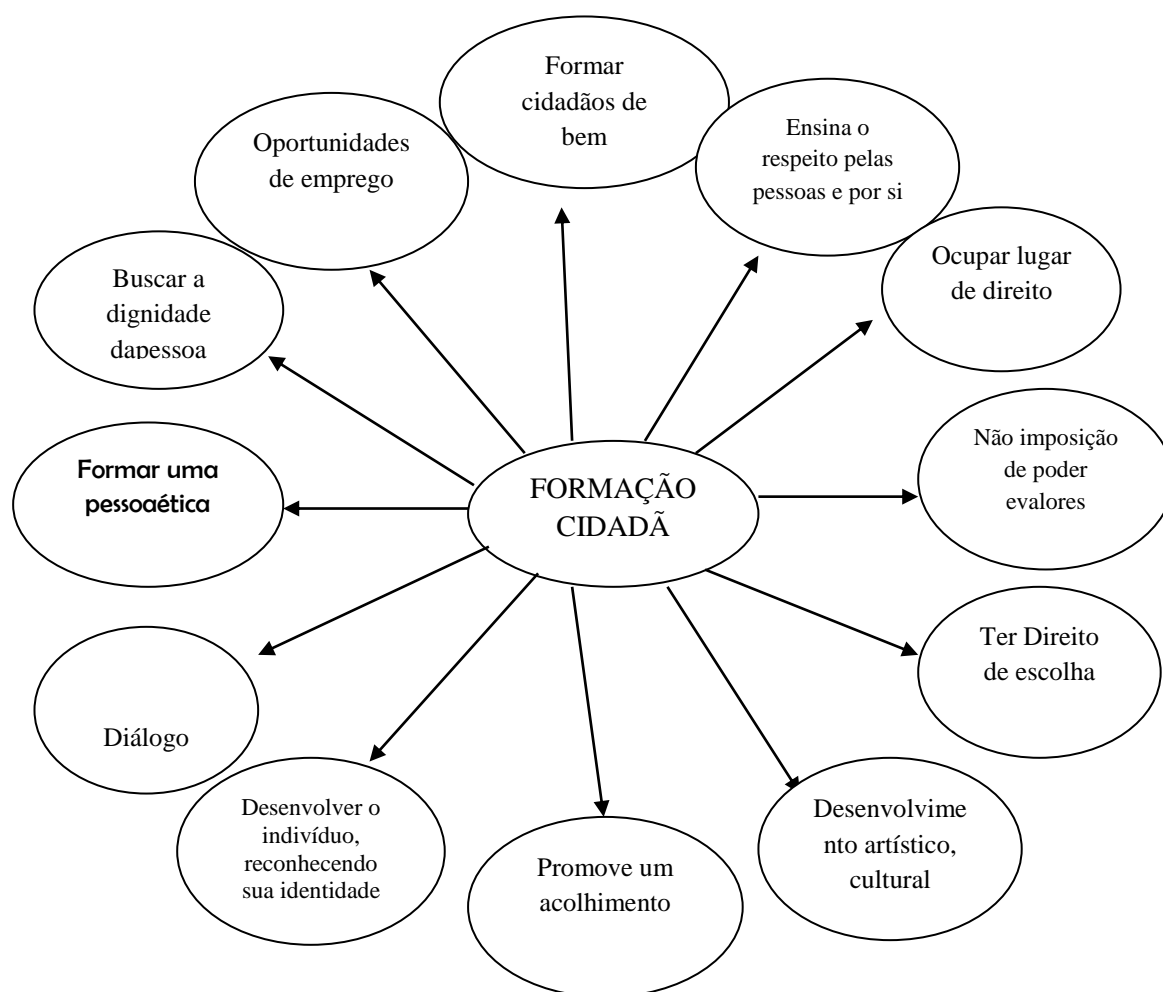
De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência da sua própria transformação. Daí a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência (p. 07).

Como seres da formação e da transformação, percebemos que os processos de construção identitária dos educadores sociais apresentaram o teor formativo baseado no reconhecimento das experiências individuais como lugar por onde os acontecimentos se passam, desvelando seus afetamentos e efeitos na sua própria maneira de se ver, de sentir-se e de atuar nos Projetos Sociais no acompanhamento a crianças e adolescentes.

b) Formação cidadã

Contando com os dados codificados da segunda fase das entrevistas e os registros dos memorandos referentes aos ciclos reflexivos abordando os temas atrelados à cidadania, problematizamos as práticas e a identidade dos/ educadores sociais e suas contribuições para fomentar uma formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social. Na figura 32 abaixo, os conceitos foram similares quanto à primeira compreensão dos educadores a respeito do que venha a ser formação cidadã.

Figura 32 – Mapa de associação de ideias dos significados de formação cidadã para os educadores sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018)

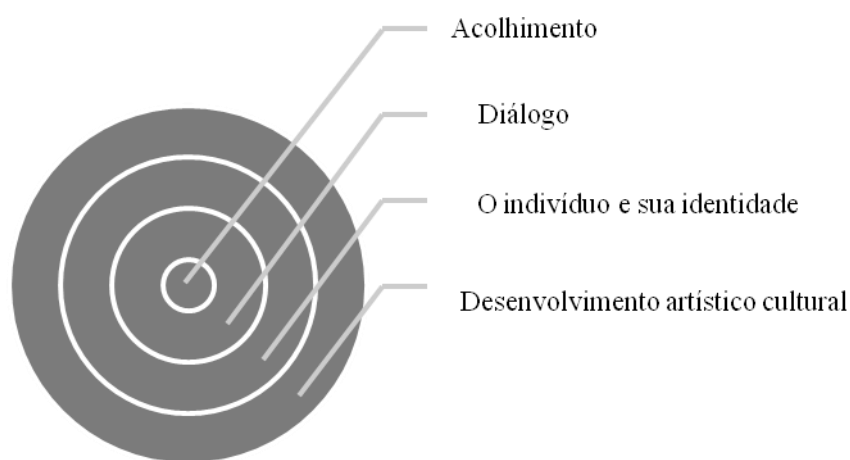
Dos 45 conceitos elaborados pelos todos os educadores participantes, 12 foram codificados como eixo analítico que integram outros conceitos elaborados na primeira fase da codificação. Esses dados apontam uma formação que contemple o desenvolvimento da pessoa humana pensando suas condições para o favorecimento da inserção e convivência em sociedade de forma qualitativa.

Nota-se que o código **Formar cidadãos de bem** centraliza as ideias de formação cidadã expressas nesse momento de codificação, por conter em si uma abrangência de significados que nos remete a perguntar: o que implica ser um cidadão de bem? As vivências relatadas nas entrevistas e nos ciclos correm para firmar o compromisso docente em promover ações que encaminhem crianças e adolescentes a **buscar a dignidade da pessoa humana** como necessidade basilar na criação de perspectivas de vida, de autoestima; **Formar uma pessoa ética**, que tenham **respeito pelas pessoas e por si** já que isso tem evidenciado conflitos geracionais; buscando **seu lugar de direito** na sociedade, lugar de difícil projeção e alcance para muitos, até no seu reconhecimento na capacitação das **oportunidades de empregos**.

Nessa dimensão, trazem à tona os conceitos elaborados na categoria dos fundamentos das práticas e seus objetivos presentes, quando primam pela **não imposição de poder e de valores** entre educadores e educandos, garantindo o **direito de escolha** de quem é atendido pelos Projetos, nas relações educativas que desenvolvem dado marcante para 50% dos educadores entrevistados. Evidencia-se uma preocupação na dinâmica dos fazeres educativos em ofertar atividades diferentes (mesmo diante da escassez de profissionais) para contemplar esse fundamento da formação cidadã, em abrir espaço para o direito de escolha da criança e do adolescente enquanto lugar de direito, já que o público apresenta uma logística de comportamentos diversos.

Outros elementos compuseram os contornos da formação cidadã aprofundados pelos educadores sociais no exercício de pensar o que se promove dentro dos espaços de educabilidade: suas dificuldades, conflitos, encontros e objetivos a alcançar. O diagrama abaixo apresenta em resumo, particularidades preponderantes para o desenvolvimento de práticas educativas promotoras de uma educação na/pela cidadania e sua envoltura dialógica.

Figura 33 – Mapa de associação de ideias dos eixos de uma formação cidadã nos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Nos pensamentos dos educadores sociais, incitar uma formação cidadã para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social perpassa primariamente pelo **acolhimento** desses seres na dinâmica do trabalho colaborativo, onde se estreitam os laços, constroem relações afetivas positivas a fim de qualificar as aprendizagens e os envoltos com mundos diferentes, na tentativa de acolher as diferenças, as fragilidades, as especificidades e humanidades de cada criança e adolescente, na sua condição humana. Um segundo motivador para a formação cidadã nos Projetos Sociais é o **diálogo**. Para os educadores sociais, a resolução de conflitos de qualquer natureza tem como base a escuta atenta aos acontecimentos

seguindo de intervenções que se fazem no campo da compreensão, da orientação e dialogicidade. Dessa forma, ressalta-se a existência do **indivíduo e sua identidade**, que é construída com o passar de cada experiência e das mudanças que elas podem provocar, no contato com outros universos sociais, direcionando, portanto, o “desenvolvimento artístico cultural” necessário para a convivência e tomada de consciência, do mundo contemporâneo e das relações que nele se imbricam.

Expandindo as concepções iniciais sobre formação cidadã, as reflexões emergidas nos ciclos, resultaram códigos similares bem como adicionais, quando se depararam com a pergunta: “Quais palavras que vem em mente quando nos referimos a esses termos?”.

Figura 34 – Mapa de associação de ideias referente aos significados de formação e cidadania.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

A partir dos conceitos acima elaborados, tencionamos nos ciclos a concretude das práticas educativas desenvolvidas nos três Projetos Sociais, na promoção de uma formação na/pela cidadania. Então, propusemos discutir “Como você escolhe/sabe o que deve ensinar?” As reflexões trazidas para análise apresentam-nos nossas propriedades: A reflexão coletiva no ciclo nos mostrou que a escolha pelos temas acontece de forma não sistemática, não obedece a parâmetros curriculares que determinam os conteúdos, porque como externalizaram os educadores sociais: **A gente escolhe o que ensinar baseado na necessidade da criança.**

Esse enunciado revela o olhar minucioso e investigativo para a realidade de crianças e adolescentes, o que ressalta uma propriedade significativa da formação cidadã enquanto processos de Educação Não Formal, que segundo Gohn, (2009) se potencializa no fato de perceber as demandas como áreas para formação na/pela cidadania. Neste viés, pode promover: a) Educação para justiça social; b) Educação para direito (humanos, sociais,

políticos, culturais) c) Educação para a liberdade; d) Educação para a igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GOHN, 2009, p. 32).

Na tentativa de compreender como esses processos formativos acontecem na vida cotidiana, outros elementos foram pontuados no ciclo reflexivo com a temática de formação cidadã, destacados na ilustração abaixo.

Figura 35 – Mapa de associação de ideias sobre os processos da formação cidadã.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Propondo conteúdos enriquecedores para a vida das crianças e adolescentes, encontros temáticos fazem parte do cenário das atividades educativas dos Projetos Sociais. Educadores sociais, movidos pelas necessidades que surgem durante o fazer educativo, redirecionam-se as discussões para aquilo que é emergente, buscando significar os processos educativos que envolvem as práticas. As propriedades acentuadas dentro das premissas da formação cidadã foram: a) *Ensinar a ler o mundo* – conduzido com uma necessidade, o processo de letramento de crianças e adolescentes tem enfrentado grandes dificuldades de efetivação. A primeira

preocupação das três Casas é fazer o trabalho de base que se inicia na aquisição do conhecimento da palavra e, por meio dela compreender seus significantes.

Aprender a ler tornou-se uma demanda educativa dos Projetos, que por um lado, remete a decodificação de letras e fonemas no que tange a educação escolar e seu processo de alfabetização precarizada, e por outro, indica “*Ensinar eles a pensar, pra não ser um “bicho de sete cabeça”*”, (JUREMA, 2018) porque eles não sabem interpretar, *ler além da palavra*” - dado codificado no ciclo reflexivo. É notória a percepção de que “Ensinar a ler o mundo” é de fato um ato cuidadoso pelo qual crianças e adolescentes são orientados a serem e estarem num mundo (FREIRE, 2016) que historicamente se estabeleceu como seus determinismos e políticas de benfeitorias.

b) *Considerar a identidade de cada um* – de modo abrangente, o reconhecimento e construção da identidade alcança nesses espaços de aprendizagens, educadores e educandos, já que compartilham de relações muito aquém das práticas puramente pedagógicas. Considerar as potencialidades do aprendizado aponta para a compreensão de que cada pessoa possui seu tempo, seu modo, sua abertura para que aconteça, partindo do entendimento que as vivências cotidianas são repletas de pluralidade culturais e essas reagem diferentemente às objetivações propostas pelos Projetos. É no exercício de envolverem-se com as suas insatisfações, desejos e trajetórias, que se pretende aquilo que Skliar (2003, p. 20.) refere-se a “Deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática* para *heterorrelacionar-se* (grifo do autor), é que educadores sociais fundamentam suas práticas, enfrentando dificuldades e se superando enquanto docente”. Como código já problematizado na subcategoria de análise sobre as práticas, a **identidade** vê sendo (re) construída constantemente entre os educadores, que no processo de reflexividade oportunizada neste ciclo, (re) fazem seus conceitos acerca das suas próprias atuações e posturas. Outros códigos como “Momentos de negação” foram importantes das discussões reveladoras de alguns educadores que não se encontraram ainda reconhecidos pela identidade docente de ser educador.

c) *Educação e autonomia* foram pilares importantes nos relatos de experiências dos/as educadores/as nos ciclos formativos. Ao conduzir práticas de educabilidades embasadas no diálogo, etiqueta integrativa nas demais categorias, relações de igualdade e de pertencimento ao conhecimento foram admitidas como processo constitutivo de produção de saber. O que justifica a flexibilidade dos aspectos organizativos dos Projetos Sociais, em legitimar os espaços de aprendizagens de forma dialética, em que educadores e educandos constroem a dinâmica das aulas estimuladas pela potência que a coletividade possui, uma vez respeitadas

às individualidades. Portanto, “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais e filhos, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. (FREIRE, 1996, p. 94).

d) Outro indicador para o desvelamento da formação cidadã é **transformar as situações problemas em temas** – as experiências compartilhadas nos ciclos ocuparam um lugar relevante na construção dos conceitos. Nelas, foram expostos os objetivos das práticas que os Projetos exercem, e todas caracterizadas por situações - problema que demarcam em si, problemáticas anunciadoras de temas mais abrangentes, relacionados às questões sociais, como racismo, direitos e deveres, participação, misoginia, intolerância religiosa, homofobia, drogas, resolução de conflitos, como também temas afetivos direcionados a convivência com a diferença, inclusão, diversidade, pais, mães e filhos, vínculos parentais, entre outros. Todo esse cenário de diversidade de vivências, espelha uma organização de ensino-aprendizagem, com o olhar atenta para a realidade, na propensão de transformá-las em produção de saberes, que enseja uma formação na/pela cidadania necessária para esses espaços de Educação Não Formal.

Além disso, outro potencial que as vivências cotidianas apontaram, está na presença da: e) *Autoformação*. Códigos como *o ensino e o conflito*, *situações de risco*, *sobrevivência*, *Aprender a ter sensibilidade* expressaram as aprendizagens que os educadores sociais tiveram no desenrolar das práticas, envolvidas na maioria das vezes, com conflitos sociais. Entender as situações de risco por quais perpassam crianças e adolescentes vulneráveis, representa um espelhamento subsequente na vida de quem media processos educativos junto a eles/as, devido às aproximações emocionais e também relacionais tecidas nessa conjuntura. Através das reflexões nos ciclos, percebe-se que a formação cidadã que se deseja alcançar para meninas e meninos acolhidos pelas Casas, é parte integrante do processo de autoformação que passam educadores e educadoras sociais, onde acontece paulatinamente seguindo o curso das vivências.

É prudente pensar que o advento das experiências é somente um ponto de partida para refletir ações educativas, como acontecem, em que dimensões, e extrair delas as interpretações necessárias para a produção de saberes, sem limitar-se somente a elas. Há um ciclo processual de reconstruções e de rupturas por quem devem transcorrer os educadores sociais, partindo das reflexões que as práticas promovem, incorporando a essa postura a necessidade de transcendê-la, construindo saberes e conceitos (PERRENOUD, 2002) embasados. É preciso que se estabeleçam esses laços com as práticas, onde se retire dela, as condições de favorecimento às qualificações, ao mergulhar nas suas inteligibilidades,

expandindo suas compreensões iniciais. Exercendo uma postura reflexiva, como premissa significativa da atuação docente, educadores sociais integram ao seu labor, o caráter formativo em suas ações, o que o diferencia de outras práticas docentes sistematizadas. Condensando tais propósitos, o ser formador, enseja no seu trabalho:

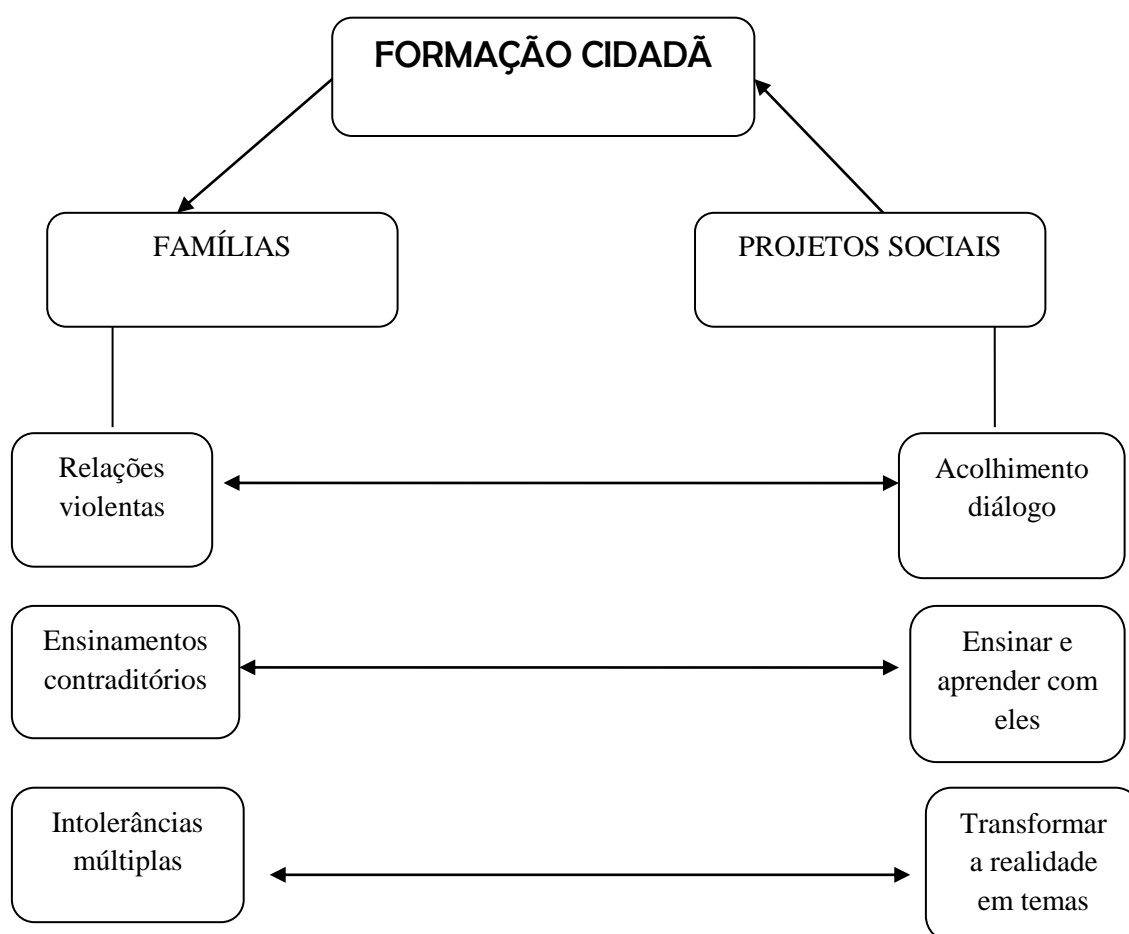
- Partir das necessidades, práticas e problemas encontrados.
- Contextos e procedimentos negociados
- Conteúdo individualizado
- Enfoque nos processos de aprendizagem e em sua regulação
- Avaliação formativa
- Pessoas no foco de atenção
- Aprendizagem = transformação da pessoa
- Prioridade às competências
- Planejamento adaptado às circunstâncias
- Grupo = recurso.
- Balanço de competências inicial.
- Atenção a um sujeito que está “se formando”.
- Trabalho em fluxo constante, em função do tempo
- existente para alcançar o objeto.
(PERRENOUD, 2002, p. 187).

Percorrendo por essa perspectiva, análises foram estendidas no confronto entre a reflexividade sobre o que fazem, e as aprendizagens obtidas em consequência do envolvimento dos seres nessas práticas. Não basta teoricamente desvelar compreensões por meio da ação reflexiva constante, faz-se perceber as implicações que delas advém.

Pensar e repensar, refazer e transformar os cenários sociais e educativos são necessárias práticas efervescidas num processo cíclico e contínuo que consiste numa maturidade sistêmica sobre os contextos entrelaçados nas relações que a docência permite vivenciar. Tal realidade ainda se encontra timidamente representada entre os educadores sociais dos Projetos Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia, que sob a luz dos ciclos reflexivos abriram as possibilidades para o exercício considerado valoroso, da flexibilidade não somente no âmbito cognitivo, como também nas relações que tecem, e nas mudanças oportunizadas pela convivência com outros seres.

Identificando dados sobre outros desafios que as práticas educativas enfrentam no direcionamento de uma formação cidadã para crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social, um indicativo presente em 90% das entrevistas e nas reflexões tecidas nos ciclos, sinalizou no código “valores familiares” incidências desconexas com as propostas educativas que os Projetos fomentam. Em tese, os valores morais e culturais que as famílias vivenciam, carregam muitas vezes influências negativas para a formação cidadã, o que afeta consideravelmente nas aprendizagens das crianças e dos adolescentes.

Figura 36 – Mapa de associação de ideias dos enfrentamentos que a formação cidadã vivencia nos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

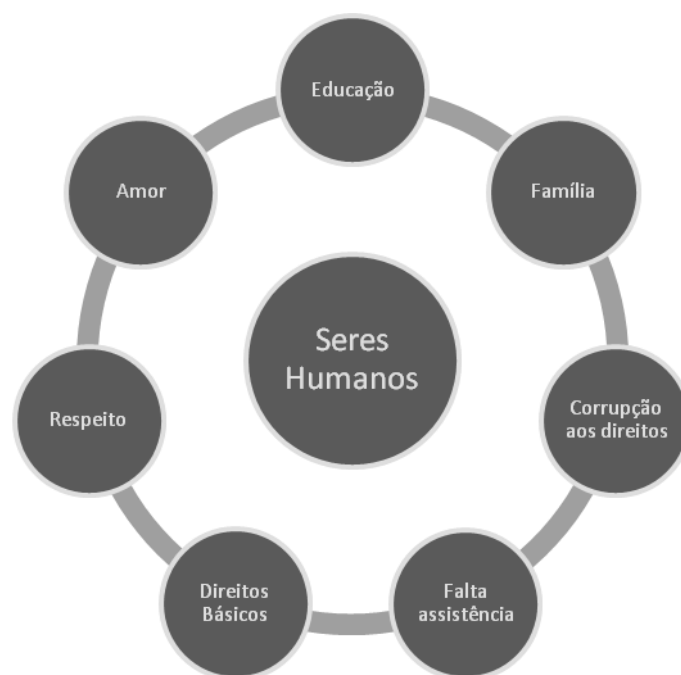
Ao observarmos os códigos acima evidenciados, em que as relações entre os valores familiares e as perspectivas educativas ensejadas pelos Projetos são fragilizadas pelas contradições. Dito de outro modo, os educadores sociais pleiteiam ações afirmativas em favor da cultura de paz e da convivência com as diferenças presentes nos outros que circulam nossas relações sociais, e nesse percurso, confronta-se com os avessos que, por assimilação, são reproduzidos socialmente pelas famílias no marco das suas bases contextuais.

A família, por sua vez, traduz o itinerário das comunidades marginalizadas e negligenciadas nos seus direitos sociais, que conseqüentemente reflete nas vidas das crianças e adolescentes inseridos nesses contextos.

Conscientes dessa realidade familiar, educadores sociais integram aos fundamentos dos Projetos, a necessidade de expandir os processos formativos ao cenário familiar, pois *as famílias tem influência em tudo*, afirmou a educadora Amburana, ao sensibilizar as demais na tentativa de repensar o lugar da família no trabalho que é feito nos Projetos, almejando resultados mais positivos com a integração das mesmas, analisando os níveis de descontentamentos presentes na conjuntura atual. Eis os desdobramentos de uma formação cidadã comprometida com os sujeitos e suas interfaces relacionais.

Expandindo as concepções de formação cidadã problematizadas nos ciclos, foi construído coletivamente um mapa de associação de ideias, que apresenta as potencialidades e os impasses vistos pela ótica dos educadores sociais na aproximação e aprofundamento com a temática. Os seguintes eixos são priorizados na busca por uma formação cidadã transformadora, expressos na figura 37.

Figura 37 – Mapa de associação de ideias das potencialidades e impasses que circundam a formação cidadã proposta pelos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Sendo a *educação, o amor, o respeito, valores éticos, família*, elementos fundamentais na promoção de uma formação na /pela cidadania de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, para os educadores sociais, a busca por sua efetivação se torna urgente e necessária. Neste caminho, o desfecho que se propõe está na base da “participação” como

princípio norteador das relações de aprendizagens que envolvem as práticas educativas em questão nesta pesquisa.

c) Vulnerabilidade Social

Sempre precisei
De um pouco de atenção
Acho que não sei quem sou
Só sei do que não gosto
Esses dias tão estranhos
Fica poeira se escondendo pelos cantos
Esse é o nosso mundo...

(Renato Russo –1991)

As ponderações de Renato Russo nos remetem a questionar: A quem se refere o cantor na letra da música? Como vivem? Onde podemos encontrá-las? Como podemos percebê-las? Como se sentem? Ensejando respostas complacentes à realidade, desprovidas de preconceitos estigmatizados, buscamos adentrar na compreensão que educadores sociais têm construído acerca de vivências que crianças e adolescentes expostas a situações de vulnerabilidade. Inseridos numa conjuntura social desumanizadora, suas subjetividades incorporam para incertezas e insatisfações produzidas pelo pensamento primário de estar no mundo.

Promovendo uma educação que firma por integrar a seus fundamentos, práticas de educabilidades formativas a meninos e meninas com identidades e formações singulares, educadores sociais são envolvidos pelas especificidades deste público. Pela experiência e aprendizagens que os torna docente, visualizam a vulnerabilidade materializada em diversas formas, revelada pelos contextos que integram em si mudanças e desafios. Dessa forma, 17% dos educadores sociais na quarta etapa das entrevistas relataram experiências indica que:

*Um menino chegou pra todo mundo ouvir **que ia ser chefe de uma facção, que ia criar uma facção pra mandar no morro**, por quê? Dizia assim “os políticos estão roubando, porque não posso roubar?” É um dos valores que eles não devia levar pra vida deles, que é negativo, mas de qualquer forma ele abriu a boca e disse isso. E outro disse assim **eu vou ser policial, não vou estudar, mas eu quero ser policial da esquerda**, quer dizer que de alguma forma os dois tem ligação, aí o morador só vai morar se me pagar, só vai morar onde eu mandar se me pegar, mesmo ele não falando da droga em si, porque hoje a gente reconhece a favela o morro, como lugar que o tráfico prevalece, mesmo eles não citando, a gente entende que quando ele*

fala que quer ser o chefe da facção, a gente sabe que engloba isso tudo: de violência, de roubo, de vícios, de tráfico e a forma deles falar que o político tal roubou e já tá cumprindo em liberdade, ele só na pode sair do país, mas tá aí. Por que eu não posso?(AMBURANA, 2018).

Dentro do que relata a educadora Amburana, os indícios aqui descritos apontam para caracterizações de cenários condicionantes na formação identitária dos adolescentes acolhidos pelos Projetos, o que configuram o manejo de práticas educativas vinculadas a estes contextos. Tomando como ponto crucial o cenário acima descrito por facções, drogas, morros e poder, comportamentos são reproduzidos em face da promoção da violência, o que torna pessoas, famílias e comunidades vulneráveis, devido às questões de desigualdades que uma sociedade injusta e marginalizadora provocam, corrompendo trajetórias de vida de muitas crianças e adolescentes implicados nesses paradigmas sociais.

Outros relatos indicaram fatores onde a vulnerabilidade pode ser percebida: a) *nos comportamentos agressivos* de crianças que mostram uma tendência para resolução de problemas de qualquer ordem, através da agressividade. 25% dos educadores apontaram como indicadores, à exposição da violência física (REIMER, 2014) vivenciadas nas famílias. b) *comportamentos preconceituosos* são constantemente identificados como promotores de conflitos relacionados a não aceitação do outro, seja pela sua opção religiosa, política, de gênero, etnia e classe social. 20% dos educadores relataram experiências de situações-problema com base na *negligência*, (REIMER, 2014) que consiste na má orientação que as crianças e adolescentes têm, quanto ao respeito à diversidade presente na natureza humana, o que põe em risco, comportamentos inadequados socialmente.

c) Outra porcentagem de educadores sociais (28%) expôs narrativas acerca das condições vulneráveis percebida na negligência no que diz respeito ao *abandono* (REIMER, 2014). Muitos pais/mães negam o direito das crianças em ter um lar que os acolha, como também tendo um, negligenciam o direito ao cuidado, fato de significância nos Projetos Sociais.

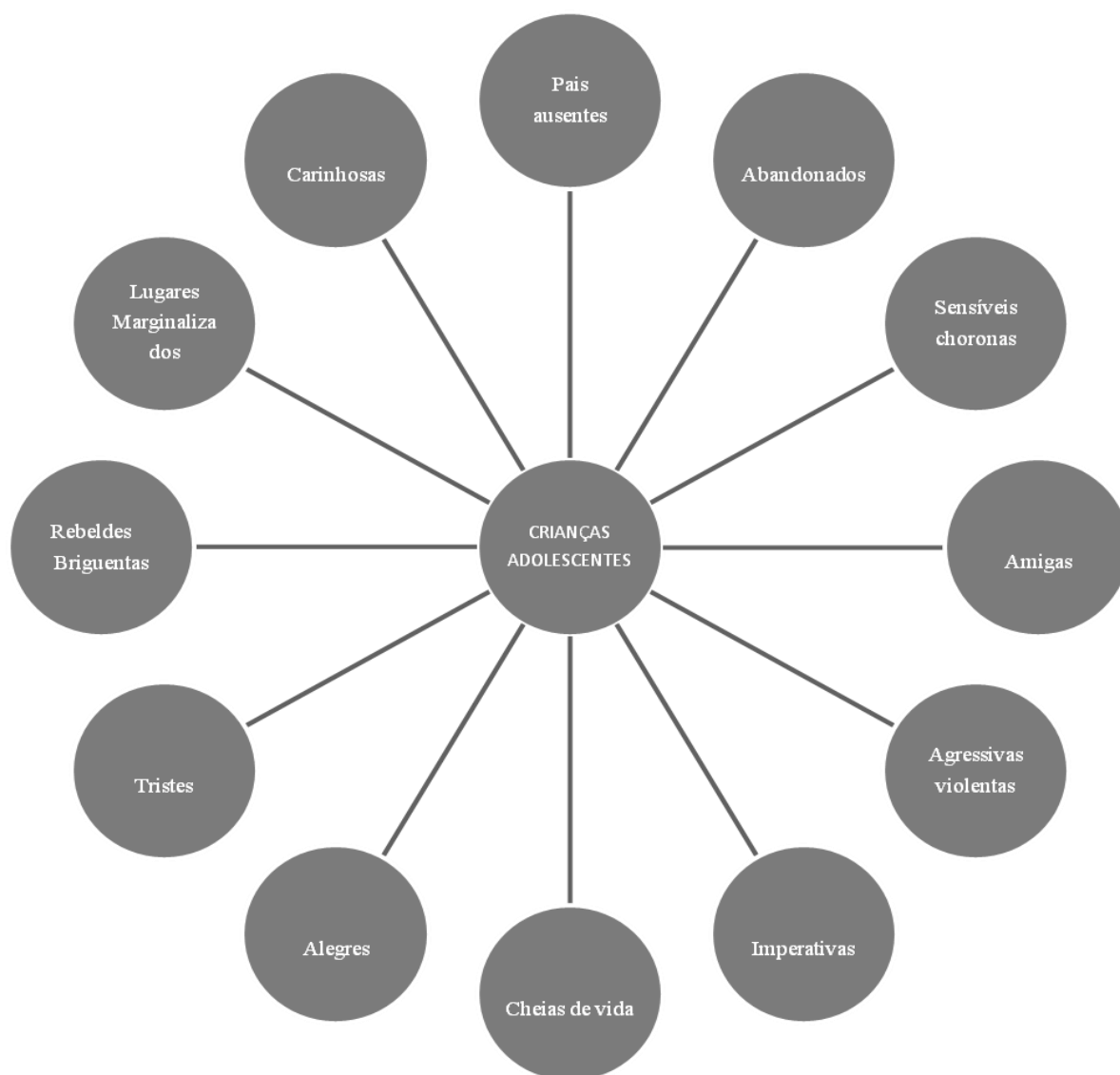
Citados pelos educadores, esses cenários formam o que eles chamam de “realidade difícil”, que meninos e meninas enfrentam nos seus cotidianos e são problematizados nas vivências educativas dos Projetos Sociais. Para os/as educadores/as *muitos sofrem em silêncio em relação as família* e histórias são inventadas para sucumbir às marcas de violências de vários tipos, sofridas por eles/elas.

A violência é uma espécie de herança que temos em todas as civilizações. Toda violência tem, por trás de atos bárbaros, uma essência, uma seriedade,

que representa vida em sociedade, desordem civilizacional. As lutas travadas na sociedade mostram uma busca de fundamentos diante de relações tão desiguais, e a desigualdade é um dos principais fatores de oposição entre as pessoas. Essa desigualdade não precisa ser econômica ou social, mas toda desigualdade, seja ela de ideias ou valores geram conflitos e estes conflitos opõem as pessoas, dividindo ainda mais a sociedade em grupos, em tribos (LASARETTO, 2009, p. 37).

Tendo em vista esses problemas sociais vinculados às violências e desigualdades, os educadores sociais foram levados a analisar com minuciosidade para seu público, a fim de desvendar olhares e percepções que eles/as direcionam para as particularidades de quem participa dos Projetos. Então questiono: “quem são as crianças e adolescentes acolhidos nos Projetos e como vivem?” Os códigos identificados foram apresentados na figura 38.

Figura 38 – Mapa de associação de ideias sobre as crianças e adolescentes dos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Ao se referirem às crianças e adolescentes caracterizando-as conforme seus comportamentos, vivências, suas negações, os educadores sociais elencaram enunciados que revelam com base na história de vida de cada um/a, os enfrentamentos vividos, por quem, de alguma forma, encara a existência e suas interfaces. Para os educadores sociais, planejar práticas educativas que prol de uma formação cidadã, antes de tudo é pensar a condição que crianças e adolescentes se encontram, sendo elas/eles: a) *agressivas, violentas, imperativas, rebeldes, briguentas, tristes* quando sentem o reflexo de suas vivências cotidianas marcadas pelo desamor, desafeto das famílias na manutenção de atitudes intolerantes e abusivas. E como vivem? As características enunciadas no mapa de associação de ideias nos mostram três indicativos: *abandonados; com pais ausentes; em lugares marginalizados*. Esses dados nos remetem a uma retomada nas categorias de análise anteriores, no que postulamos como dimensões das práticas educativas. No envolvimento com ações de cunho afetivo, no que se refere a aproximações que o diálogo promove, de caráter pedagógico que incide em propor atividades que contemplem uma formação na/pela cidadania, e por fim nos traços sociais, que extrapolam os muros das aprendizagens sistemáticas, há uma preocupação substancial com essas características apresentadas, (dentro de um recorte de tempo e espaço), de crianças e adolescentes inseridos nestes cenários.

Com base num olhar investigativo e sensibilizante sobre o seu público, é que se deve projetar práticas educativas transformadoras, visando uma superação da realidade que se tem estabelecida, atravessando as instâncias afetivas e sociais dessas práticas.

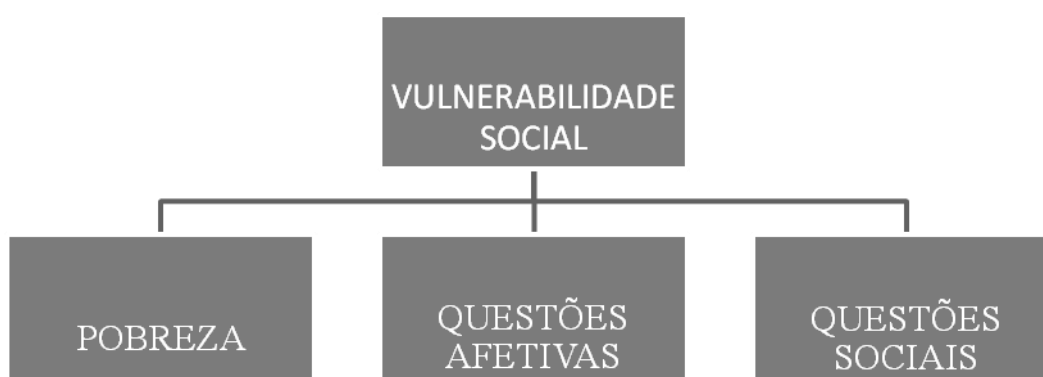
Por outro lado, encontra-se também nos Projetos, crianças e adolescentes: b) *cheias de vida, alegres, carinhosas, amigas* considerando um acolhimento que o um lar proporciona na formação de identidades e nas relações que nela se intensifica, com os laços afetivos promissores. Para os/ as educadores/as, na mesma proporção que apareçam as caracterizações, é o quantitativo de crianças e adolescentes que frequentam as Casas. Reconhecendo que mais de 50% do público atendido vive em situação de negligência de algum modo, objetiva a efetivação de uma formação cidadã, para que superando a realidade posta, almeje mudanças possíveis.

Como docentes inseridos num campo composto por contextos e sujeitos vulneráveis, as aprendizagens apresentadas pelos educadores sociais enveredam-se pelas percepções adquiridas dentro da própria experiência docente, ao está envolvido com relações afetivas, sociais e pedagógicas, permitindo-se ser afetado por elas. Nas alusões, da educadora social Jurema, afirma: “as crianças mesmo sem uma consciência política formada, eles sabem dizer

do que não gostam, sabem dizer de todas as formas possíveis, com agressividade, com a intolerância, diz de forma contrária, mas diz”. Com base nessa reflexão, percebem que é preciso olhar com profundidade a criança e o adolescente, para alcançar os nãos ditos em seus comportamentos que são com constância. Ainda afirmam que “esse olhar não nasce com a gente, **ele vem com tempo, a gente passa a perceber** quando a criança fica estranha, calada”. Tais processos tornam-se educativos na medida em que se busca compreender o outro, naquilo que Hannah Arendt (2007) ressalta pela condição da vida humana como manifestação fundamental para pensar práticas dentro da ótica da formação pela cidadania.

Considerando as condições que tornam crianças e adolescentes desprovidas dos direitos constitucionais basilares, levantamos os dados sobre as concepções que os educadores sociais têm sobre vulnerabilidade social. As ideias iniciais generalizadas foram expostas através da figura 39 logo abaixo.

Figura 39 – Mapa de associação de ideias das concepções dos educadores sociais vinculadas à vulnerabilidade social.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

No detalhamento dos conceitos, observamos: Como ideia primária, a vulnerabilidade social sempre esteve atrelada a questões de pobreza e bens materiais. Por muito tempo, se referia a pessoas vulneráveis àquelas que eram desprovidas dos direitos de moradia, saneamento básico, segurança e alimentação, como fator principal para estabelecer os níveis de carências das populações marginalizadas. Para os educadores sociais, o primeiro sinônimo de vulnerabilidade social que vem à mente são as questões socioeconômicas que vivem as crianças e os adolescentes das Casas. Relatados em outras categorias, os contextos sociais que

circundam as práticas educativas traduzem as situações de *pobreza* em que famílias de comunidades populares vivem.

Contudo, a abrangência que o cenário de desigualdades promove está aquém destes fatores socioeconômicos, como indica Abramovay (2002) nas novas indagações sobre vulnerabilidade, “pois é capaz de compreender amplamente as vicissitudes e idiossincrasias existentes na realidade dos pobres que vão além dos tributos de renda” (p. 34). O descaso para com as necessidades basilares perpassa por outras dimensões, como aponta os educadores sociais na significação da vulnerabilidade social vinculada a *questões afetivas*. O amor, sublinhado na categoria de análise sobre formação cidadã, ocupa um lugar significativo quando se refere à disponibilidade pela docência em espaços como os Projetos Sociais, o comprometimento com as relações éticas, inter e intrapessoais no exercício de aprender na convivência com o outro, a olhar o outro como se é, sem determinismos ou manipulações, visualizando-o pela sua condição humana de ser e de conviver na sociedade, pois “As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência”, salienta Maturana (2002, p. 22), nas suas elucidações sobre as emoções, visto como domínio de ações prováveis nas pessoas.

Numa concepção mais generalizada, Santos (2001) diz que “a vulnerabilidade social pode ser considerada como uma fragilidade da vida humana diante da precariedade de condições e risco que ela se encontra” (p. 46). Dessa forma, considera-se em situação de vulnerabilidade, as crianças e adolescentes vítimas de relações agressivas familiares decorrentes, que enfrentam o abandono criando laços fraternais com os educadores sociais dos Projetos, as que não aprenderam a dialogar como meio de aproximação a quem pode ajudar, e as que foram violentadas pelos próprios pais.

E, entrelaçando as questões afetivas com as condições socioeconômicas em que estão situadas famílias inteiras, os educadores sociais também atestaram as *questões sociais* como requisito para compreender a vulnerabilidade social. Para eles, como uma teia de sentidos, as relações que se constroem entre pessoas, sejam elas positivas ou negativas, conduzem condições que podem expor as emoções, as dores, os medos e as frustrações dentro do ciclo de convivência com os demais. Seguindo o que diz Maturana (2002) “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (p.23).

Dentro que foi apresentado como significados para vulnerabilidade, um conceito foi elaborado indicando que, para os educadores sociais, “toda e qualquer situação que fere o

desenvolvimento direta ou indiretamente do ser humano nos aspectos psicológicos, afetivos e sociais”(conceito criado pelas educadoras coletivamente)”.

Aprofundando as noções que os educadores sociais apontaram inicialmente, propomos a intervenção de alguns pensamentos de autores que discutem as dimensões do conceito sensibilizante direcionado à vulnerabilidade social. Em seguida, solicitamos a reiteração de novos conceitos diante do alargamento proporcionado pelas discussões coletivas. Nesse propósito, categorizamos na figura 40, conforme as dimensões que os educadores sociais propuseram, e obtivemos:

Figura 40 – Quadro das dimensões expostas pelos educadores sociais sobre vulnerabilidade social.

POBREZA	QUESTÕES AFETIVAS	QUESTÕES SOCIAIS
moradia	Indiferença	orientação ideológica
falta de emprego	Enfrentamentos	adversidades
saneamento	Hipocrisia	identidade
	violência familiar	cultura
		conflito
		atitudes pacíficas

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

a) Vulnerabilidade social sendo compreendida como *pobreza*, incorpora os sentidos de moradia, falta de emprego e saneamento, fazendo alusão às primeiras manifestações dos pensamentos científicos sobre a temática. Não obstante da sua congruência aos outros aspectos mais abrangentes, a pobreza em seu caráter materialista também é um imperativo que constitui a primazia da vulnerabilidade, no que tange o reconhecimento e legitimação dos direitos básicos de sobrevivência para as pessoas que vivem constantemente um segregamento social.

b) As definições elucidativas para *questões afetivas* colocam a vulnerabilidade como um estado que abriga: indiferenças, enfrentamentos, hipocrisia e violência familiar. Os motivos que justificam essa dimensão: crianças e adolescentes vivem numa dinâmica de sociedade perversa e paradoxal, coniventes com a impunidade dos poderosos, que acabam

normatizando a indiferença e a hipocrisia existentes nas relações entre pessoas e seus status sociais (LASARETTO, 2014 p. 109).

c) Percorrendo os conceitos de vulnerabilidade unidos às *questões sociais*, temos: orientação ideológica, adversidades, identidade, cultura, conflitos e atitudes pacíficas. Termos adicionados aos processos sociais que, demarcam territorialidades, ideologias e ações afirmativas a fim de superar as condições desiguais fomentadas na vida em sociedade. Essa amplitude de visões que direcionam uma compreensão mais densa e completa de vulnerabilidade social encaminha a perceber, assim como Figueiredo (2015) que, os indivíduos que se encontram neste cenário “são produtos de uma sociedade que produz desigualdades e marginaliza o indivíduo, reproduzindo a vulnerabilidade para além da questão material, pois são também excluídos de bens simbólicos e dos direitos sociais” (p.22).

Projetar uma formação para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania requer caminhar por essa trajetória de significantes que as crianças e adolescentes vivem relacionadas às situações de vulnerabilidade social. Reconhecer os aspectos afetivos que moldam comportamentos, relacionamentos e inter-relações bem como as dimensões sociais, que perpassa as formas como estão organizados os seres e seus papéis culturais, políticos na sociedade, é de salutar importância para incitar práticas educativas transformadoras.

No processo de zigue-zague que a TFD propõe neste estudo, o conceito anteriormente elaborado coletivamente pelos educadores sociais sobre vulnerabilidade social, ampliou-se em detrimento a outro indicativo emergente: a *orientação ideológica*. Discutida face às influências que as famílias possuem na vida das crianças e dos adolescentes, a orientação ideológica que consiste na reprodução de valores, crenças e morais familiares, segundo os educadores sociais, colocam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, quando, a formação que a família oferece é carregada de princípios preconceituosos, discriminatórios e intolerantes. Para os educadores “*é difícil criar um pensamento crítico de cada coisa que é apresentada para mim, como uma coisa que é pré-concebida para mim e pensar que é só aquele*”. No marco da conceituação, esse fator ideológico intervém diretamente nos processos de aprendizagem propostos pelos Projetos Sociais, o que gera situações de conflitos e enfrentamentos negativamente regidos por conceitos normativos, guiando por caminhos contrários à educação que a priori pretende ser revolucionária.

Imbuídos dessa magnitude que envolve a vulnerabilidade social, os educadores sociais afirmam que “*Falar de vulnerabilidade é falar da falta de algo, é pensar na vulnerabilidade ligada a questões emotivas, afetivas, além das físicas. Tem também a questão da orientação*

ideológica”. Todos esses fatores indicam a expansão alcançada pelos educadores na construção dos sentidos e dos conceitos concernentes a vulnerabilidade social, entendida e sistematizada por eles, por: “toda e qualquer situação que afete o desenvolvimento direto ou indiretamente do ser humano nos aspectos psicológicos, afetivos, sociais, culturais e ideológicos””. Assim, a construção das diretrizes delinea as proposições relevantes para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.

d) Espaços de Educação Não Formal

Um espaço, um tempo

Um lugar, uma vida

Um sentido

Que nasce do amor

Da dor, da compreensão

Do alento, acolhimento.

Um pulsar de vidas enlaçadas

Comprometimento.

(Oliveira, 2018 – O lugar)

Adentrando os espaços, o tempo, os lugares, as moradas e as aprendizagens entrelaçadas nas vivências em que educadores sociais constroem cotidianamente, desvelamos as especificidades dos Espaços de Educação Não Formal. Com a intenção fundante de reconhecê-la como uma área de educabilidade que fomenta em si o protagonismo de pessoas como mecanismo de organização social, objetivando a autenticidade da existência humana na/pela a cidadania, é que esse estudo se debruça, com olhar investigativo, sobre os sentidos que os educadores sociais têm construído acerca do trabalho que realizam nos Espaços de Educação Não Formal, especificamente nos Projetos Sociais: Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia.

Aproximando-nos dos dados das entrevistas na terceira etapa, na tentativa de compreender e não só interpretar, os processos de identificação e estranhamento emersos da convivência com o outro diferente, distinto e multicultural, buscamos codificar os sentidos que esses Espaços de Educação Não Formal têm para os educadores sociais, que convivem, ensinam e aprendem neles. Na tessitura dos diálogos, perguntamos: “quais os sentidos desses

espaços de educação não formal diante das escolas públicas brasileiras?” Na captação dos enunciados, obtemos no total de 26 códigos que explicitam os sentidos de várias ordens, o que categorizamos em *princípios* para as asserções que indicavam uma definição de fundamentos para os Espaços de educação Não Formal; *intencionalidades* para as proposições que apresentavam vinculação expressiva com os objetivos; e *representações* para os evocativos que sugeriam a idéia de abrangência.

Mesmo com todos os desafios, com todas as angustias e apuros eu digo que valeu a pena ter esse Projeto da Casa Rebeca, porque aí os meninos tem um espaço como referência pra vida. [...] aprende realmente se preparar para ser um cidadão de bem. [...] é um trabalho de muito amor, um trabalho de muita entrega mesmo, um compromisso político, social, sabe assim com um a visão bem humanística mesmo, eu vejo assim. (SUCUPIRA, 2018 – grifo nosso).

No código que eu denomino como **lugar de referência**, alguns princípios foram notabilizados, alavancando as incumbências formativas dos Projetos Sociais. Nos códigos **preparar para ser cidadão**, conduzindo **um trabalho de amor e entrega**, visando a **visão humanística** declara-se como fundamentos das práticas educativas, onde nota-se a **Referência** como prática na dimensão afetiva, que na relação entre educador/a e educando, se faz na confiabilidade dos laços, das teias construídas. Outros educadores sociais externalizam códigos, com sentidos semelhantes como, **exemplo de vida, acolhimento, autoestima, diálogos, ser quem eu sou, paciência**, que demonstram algumas potencialidades presentes no trabalho educativo que esses espaços pleiteiam dedicar-se.

Já para outros educadores, os sentidos que os Projetos têm são **Para suprir a necessidade dessa formação social cidadã que a escola não alcança**. A partir desse enunciado as *intencionalidades* dos Espaços de Educação Não Formal são anunciadas dentro da perspectiva de Gohn (2009) onde destaca “não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos” (p. 32). Entrelaçados a este pensamento foram codificados os incidentes: **educar para a vida, ensinar a liberdade, educação de qualidade e formação** que retoma a dimensão das práticas educativas conceituadas ao universo da práxis, configurando ações afirmativas de reconhecimento da pessoa humana na convivência social, ou seja, na vida em coletivos.

Para o levantamento das representações que os educadores têm diante dos Espaços de Educação Não Formal, codificamos as falas apontadas:

Acho que é somar. E fazer o que a escola não faz, que é a parte da cidadania, com certeza, e não só da cidadania, o respeito que a escola não consegue também. Acho que os trabalhos sociais conseguem o respeito mais que as escolas, porque os espaços não são cobrados o respeito como a escola, como punição. Os espaços que hoje são os projetos dá essa chance deles mesmo se reconhecerem que tá errado, dá oportunidade, não tem aquela coisa de punir, ou obrigar. Por isso que eu digo os projetos é fundamental e que veio pra somar e fazer uma coisa que eles não fazem.
(AMBURANA, 2018 – grifo nosso).

No delineamento das informações relevantes, observamos que os códigos **veio pra somar, a cidadania, o respeito como princípio, reconhecimento do erro** conduzem a compreensão das representações que os Projetos Sociais, parte integrante, dos Espaços de Educação Não Formal, possuem em seus percursos. Adicionados a esses significantes codificamos os termos **formação e educação, conhecimento e realidade, pensar coletivo, senso comunitário, trabalho de acompanhamento** para delinear a abrangência das práticas realizadas, por vezes dentro dos espaços na interação com as aprendizagens múltiplas, e em outras vezes expandindo-se no acompanhamento às famílias, com incidência de situações de vulnerabilidade social mais urgente.

A análise das propriedades entre os três aspectos demonstra consonância em relação a definição dos sentidos dos espaços de Educação Não Formal, a harmonização estabelecida entre os princípios, as intencionalidades e representações para os educadores/as centraliza-se nas ideias divididas em três dimensões: a) as razões de existência dos Projetos em garantir um alicerce significativo para a vida das crianças e adolescentes – o trabalho desempenhado tendo em vista a politização dos saberes entrelaçados na vida em sociedade; b) a promoção de uma formação cidadã como mecanismo de superação das demandas sociais existentes nos contextos familiares; c) o trabalho de acompanhamento que perpassa as paredes das Casas e as realidades problematizadas nas práticas educativas dos Projetos, ensejando sua expansão para as concepções de coletividade e vivência comunitária.

Nessa perspectiva, para os/as educadores/as a Educação Não Formal é um processo educativo que tem como objeto de estudo, a formação na/pela cidadania. Um agente que emergiu da necessidade de superar as conjunturas de desigualdades e invisibilidade dos que, historicamente foram colocados em lugares pré-estabelecidos pela dinâmica do capital. Condição que, para os educadores sociais é fundamental. As preocupações que se fundem na permanência dos significados, partem desde as práticas envolvidas com as pedagogias da

autonomia, da liberdade, das diferenças dispostas a crianças e adolescentes e alcançam suas interfaces com a sociedade que mobiliza, repreende, e relaciona saberes e fazeres educativos.

a) Os elementos/condições para o êxito das práticas nos espaços de Educação Não Formal

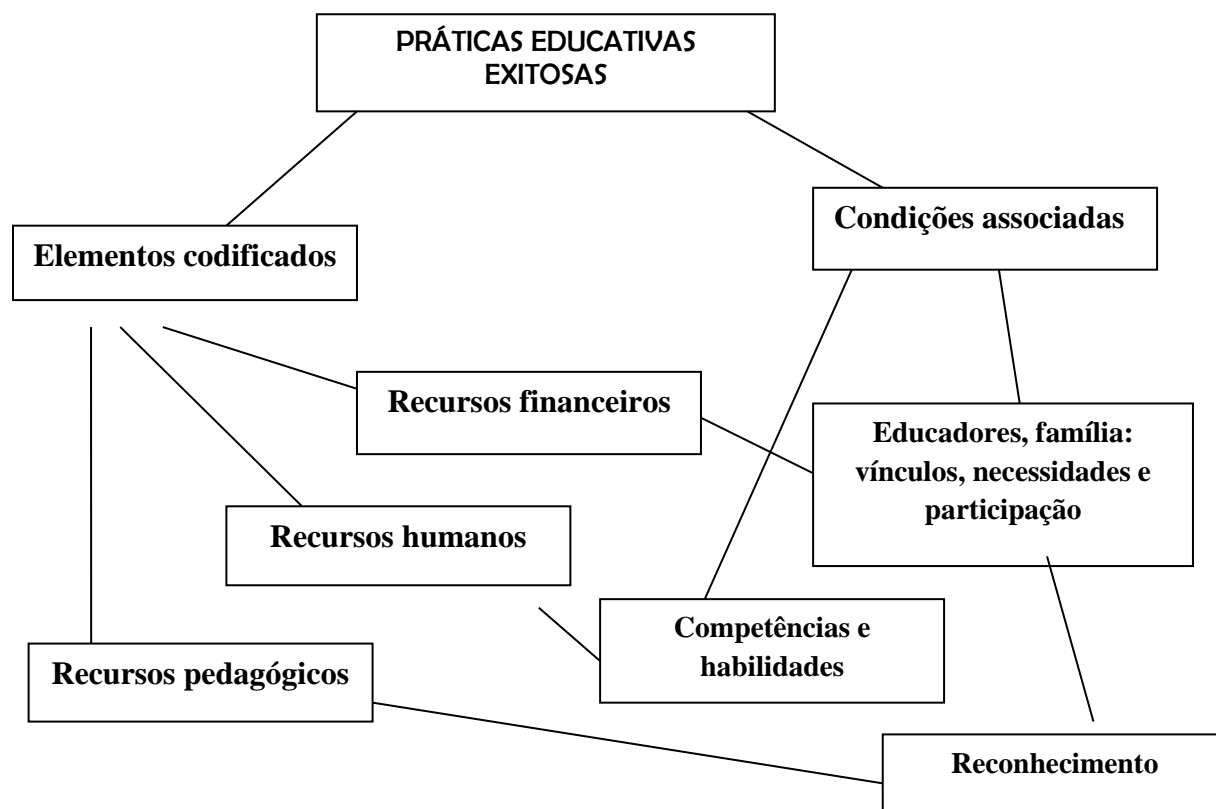
Para balizamento dos elementos/condições considerados pelos educadores essenciais para o êxito das práticas educativas nos espaços de educação não formal, utilizamos a análise das similitudes (identificação dos elementos/condições por afinidade) entre os fatores expostos, diferenciando-os em duas correntes:

1) A primeira diz respeito aos elementos pontuados como necessidades singulares, que foram organizados em dimensões: a) *recursos humanos* para demonstrar a insuficiência de profissionais capacitados para desempenhar o trabalho docente politizador, que além de se preocupar com o ensino/aprendizagem da criança e do adolescente, tanto quanto importante é ajudá-los na descoberta do mundo e das relações que advém da sociabilidade; b) *recursos pedagógicos* par designar o anseio pela formação coerente aos processos educativos acontecidos em espaços de Educação Não Formal, por isso não se espera educadores intelectualizados e teóricos, mas, pessoas humanizadas as quais podem aprender/desenvolver uma docência em que se nutre o respeito pela diversidade, pelo ser do outro individualizado, pelo seu contexto; c) *recursos financeiros* como elemento motivador das propostas educativas endereçadas à formação cidadã. Apresentou-se também como o maior desafio dos três Projetos Sociais, uma vez que os aspectos econômicos dão condições ou não, de manter as propostas educativas em curso.

A segunda corrente trafega pela análise das *condições* que principia as circunstâncias pelas quais devem proporcionar o êxito das práticas desenvolvidas no bojo da Educação Não Formal. Circunstâncias estas que, podem limitar o desempenho ou alçar vôos adimensionais diante dos propósitos educativos que a Casa Rebeca, A Fazendinha e o Projeto Santa Luzia propõem diariamente no trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes.

Na figura 41, apresentamos o esboço das condições/elementos necessários para alcançar o objetivo de promover práticas exitosas dentro dos Projetos.

Figura 41 – Mapa de associação de ideias das condições para o êxito das práticas educativas.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Na dimensão dos elementos viáveis para a promoção e práticas exitosas nos Projetos sociais, as quais educadores sociais aprendem, ensinam, se envolvem, foram codificados 30 evocativos, subdividindo-os nas correntes, encontramos: a) Na dimensão dos *recursos humanos*, observamos que por unanimidade, o desejo pelo aumento do quantitativo de educadores, oficinairos, voluntários e outros profissionais como os psicólogos foi ressaltada como ápice para a qualificação do trabalho que exercem educadores sociais. As condições associadas a esse enunciado foram: a inter-relação da família e dos educadores; fortalecimento de vínculo sócio familiar; olhar as necessidades dos meninos e participação da família.

Para eles, a qualidade de educação que se possa ofertar nos Projetos Sociais perpassa pela quantidade de pessoas disponíveis para atender as demandas diversas, visto que as crianças e adolescentes vivenciam e reagem aos fatores de desigualdades, de forma particular. Além disso, há o trabalho expansivo com as famílias que se apresentou com uma necessidade crucial. “Se a gente tivesse pessoas que tivessem a mesma sintonia, que conhecem o trabalho seria bom sim”, afirmaram os educadores sociais.

Abrindo parênteses para a expressão “com a mesma sintonia” como sendo uma exigência peculiar dos Projetos, que, para esse trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, é preciso contar com pessoas comprometidas com as condições de dignidade, afetividade e socialização, além dos processos de ensino/aprendizagem desse público, seja ele/a educador, voluntário, oficinairo ou profissionais de outras áreas, pois, como ressalta Gohn (2009, p. 34) “O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua”.

Na convivência com os outros que compõem nossa cultura, nossa linguagem e sociedade, nos construímos como seres de relações, onde o envolvimento com as subjetividades do outro, trazem significados para nosso convívio social, repleto de individualidades entrelaçadas. Assim, tem-se a responsabilidade de estabelecer congruência com os compromissos éticos e políticos na mediação de saberes educativos nos espaços de Educação Não Formal.

b) Na dimensão dos *recursos pedagógicos*, os educadores sociais listaram como elementos essenciais, a *formação* como fator primordial, o planejamento, o esporte, material didático, paciência, amor, comprometimento, senso comunitário, respeito mútuo, coletividade, troca de experiência. As condições relacionadas marcharam para: competência e habilidade de escutar o outro; compreensão crítica da realidade social; E trabalhar com as famílias; levantamento da realidade.

A necessidade da formação foi o destaque dos itens enumerados para a efetivação das práticas exitosas, 50% dos educadores pontuaram a relevância de uma formação continuada e politizadora, como referência para o desempenho melhor dos outros elementos, como o planejamento. Veem esse dispositivo como eixo motivador das outras atividades, como declara a educadora social Jurema:

Nós poderíamos ter formação, que o trabalho iria render, eu acredito. Eu fui para formação na APAE sobre autismo, e mesmo que não tenha meninos assim na Casa, mas ajudou a pensar como melhorar a dinâmica, por exemplo, tarefas do dia, “o que vamos trabalhar na aula?” Isso foi uma coisa assim, que eu não tinha pensado antes, que as crianças terem em mente o que vai ser trabalhado, ajuda a organizar, a manter a paz (2018).

Outro indício de que a formação é necessária está na busca de aproximar as vivências (prática) com a tessitura teórica (formação) que dentro dessa conjuntura almeja a flexibilidade, sendo ela um processo de contínuo exercício direcionado ao estudo dos contextos, dos fatos, dos fenômenos e das subjetividades. Nas narrativas da educadora social

Aroeira, encontramos elucidações onde afirma que “*Tem os educadores, porque preparados eles não estava não, eles aprenderam mesmo na prática, mas precisava sim, e muito de formação, eu cheguei a ter e foi maravilhoso! Eu mesmo aprendi muito. Principalmente com psicólogos bons!*” A efervescência da formação como elemento norteador das práticas educativas qualitativas, intensifica-se nos desdobramentos das vivências diárias de educadores sociais.

O *planejamento* também se destacou em segundo lugar nas proposições referentes aos recursos pedagógicos. Na pretensão de promover uma educação verdadeiramente contextualizada, engajada e interativa, busca-se pensar e projetar ações afirmativas para crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, e para tal, realizar o levantamento da realidade, é uma atitude inicial para desfazer olhares normativos sobre o que se vê. Nessa direção, trabalhar com as famílias apresenta-se como necessidade emergente, a fim de alcançar os demais elementos e condições pressupostos. Planejar aulas, encontros, momentos nesses espaços de Educação Não Formal, abrange um comprometimento com as questões didáticas (material didático, esporte), perpassa pelas inferências relacionais e estende-se para as noções de convivência participativa e formadora, um percurso já traçado na categoria de formação cidadã.

c) Os *recursos financeiros*, mesmo com incidência menor, foram manifestados por 17% dos educadores, com elementos condizentes a investimento, remuneração. Como condição provável para sua manutenção, temos **reconhecimento por parte do governo**. Para os educadores sociais, não há como qualificar um trabalho educativo sem que haja um investimento que dê credibilidade as práticas já desenvolvidas. Sobreviver de doações é uma dinâmica que faz parte desses contextos dos Projetos Sociais desde sua fundação, circunstância insatisfatória e contraposta aos objetivos emancipatórios que deliberam a Educação Não Formal. Como fator de dignidade que abrange educadores e educandos, o reconhecimento foi uma condição primária para a sustentação e desenvolvimento qualitativo das práticas educativas nesses espaços diferenciados.

Na análise das propriedades que atravessam os elementos/condições para o êxito das práticas educativas em espaços Não formais de Educação, é notório as similitudes do anseio pela formação como elemento basilar no processo de reflexividade tão necessário para os educadores sociais. A falta de profissionais especializados, bem como voluntários e educadores para expandir o quadro de pessoal, reflete um cenário de inquietude e descontentamento que acaba por não legitimar os sentidos que os espaços de Educação Não

Formal têm para os educadores. Dessa forma, há um distanciamento implícito entre as condições favoráveis e os elementos essenciais para se obter um êxito nas práticas educativas fomentadas pela Educação Não Formal. Distância esta que rompe com as vicissitudes almejadas pelos fundamentos ideológicos dos Projetos Sociais em fazer o acompanhamento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

b) Os conteúdos/ temas relevantes para a formação cidadã nos espaços de Educação Não Formal.

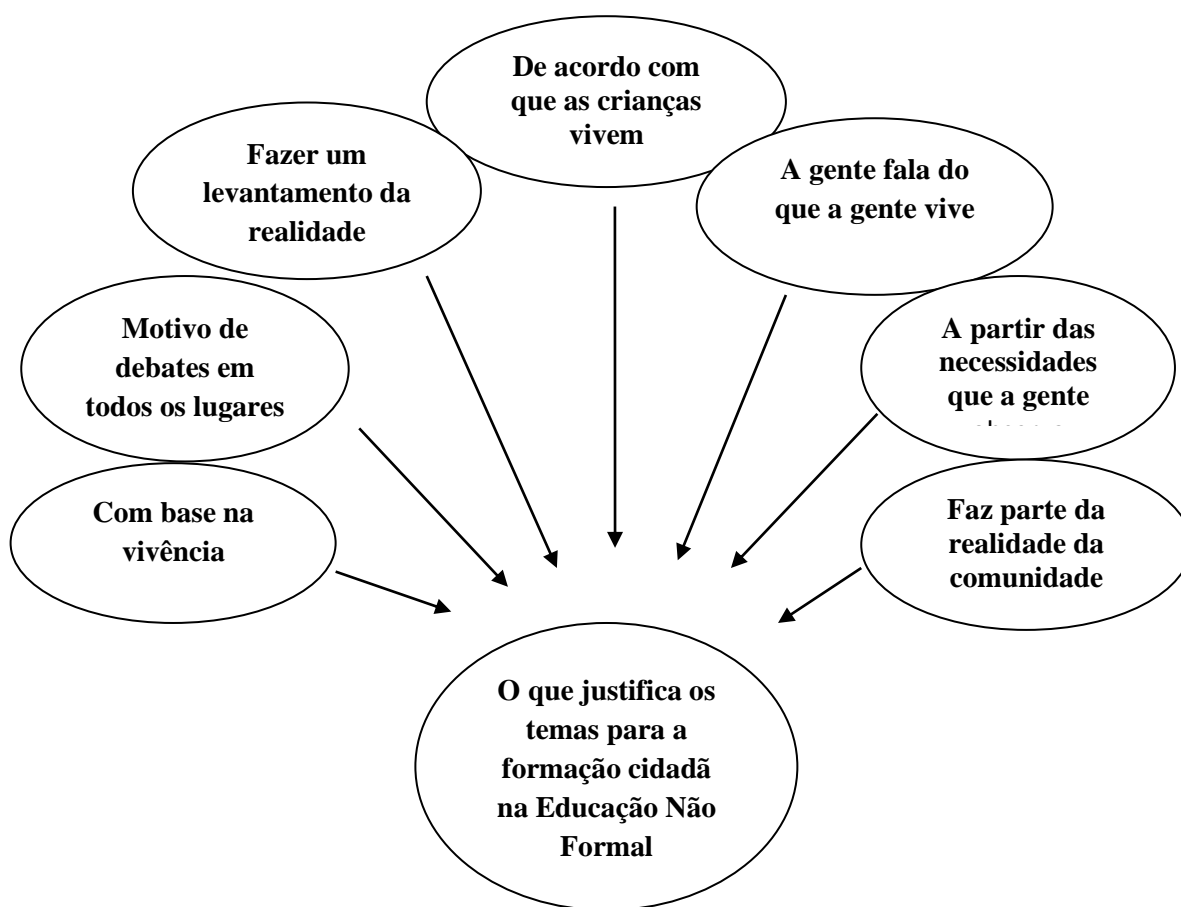
No imbricamento dos dados das entrevistas e do memorando associado ao ciclo reflexivo desta última etapa, discutimos sobre as temáticas importantes para possibilitar o favorecimento de uma formação cidadã e substancial, o que justifica sua relevância, e como são trabalhadas nos Projetos Sociais.

Considerando as crianças e adolescentes e as relações que se tecem no bojo da troca de experiência, de afetividade, de emoções e de perspectivas entre educadores e educandos, pretensões e trajetórias são projetadas a fim de validar as propostas de formação no âmbito da autonomia e da liberdade como princípios fundantes da formação cidadã suscitada pelos educadores, no movimento de transformação da realidade situada.

As justificativas que enredam a escolha dos temas/conteúdos decorrem na maioria dos dados obtidos, por motivos de contextualização com a realidade experimentada em diversos níveis, seja no aspecto psicológico com os enfrentamentos mediante a situação relacional, com as famílias, com os valores que as crianças e adolescentes trazem de casa, seja no aspecto ideológico, quando reproduzem crenças com incidência em preconceitos, discriminações sociais, como também por noções de instruções, quando se percebe o índice significativo de adolescentes que não têm perspectivas de vida promissoras.

Nas palavras dos educadores sociais foi possível captar sete códigos que justificam as escolhas do tema, selecionados pela similitude, a saber:

Figura 42 – Mapa de associação de ideias das justificativas dos temas/assuntos trabalhadas em direção à formação cidadã.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Observamos que com um alto grau denotativo, as justificativas foram apresentadas pelos educadores sociais, condizentes à aproximação desejada entre aquilo que se vive no bairro, na comunidade, no mundo como um todo, que parte da observância, da realização de um olhar atento às demandas como forma de envolver-se nelas, compartilhando não só os saberes, mas especialmente, as inquietudes, os anseios não previsíveis, as manifestações de afetos, revolta e insatisfação pela existência das condições desfavoráveis à dignidade humana. Pensando nas conjunturas acolhidas, que não podemos caracterizar por meios das prescrições já estabelecidas, levando a destaque as crianças e adolescentes percebidas na categoria de análise sobre vulnerabilidade social, por hora, animadas, confiantes e emotivas e por outro instante, tristes, agressivas e intolerantes. Os educadores sociais expressam;

A gente escolhe falar sempre sobre drogas, porque no bairro vive isso sempre com crianças e adolescentes, então a gente pega e faz (MACAMBIRA, 2018 – grifo nosso).

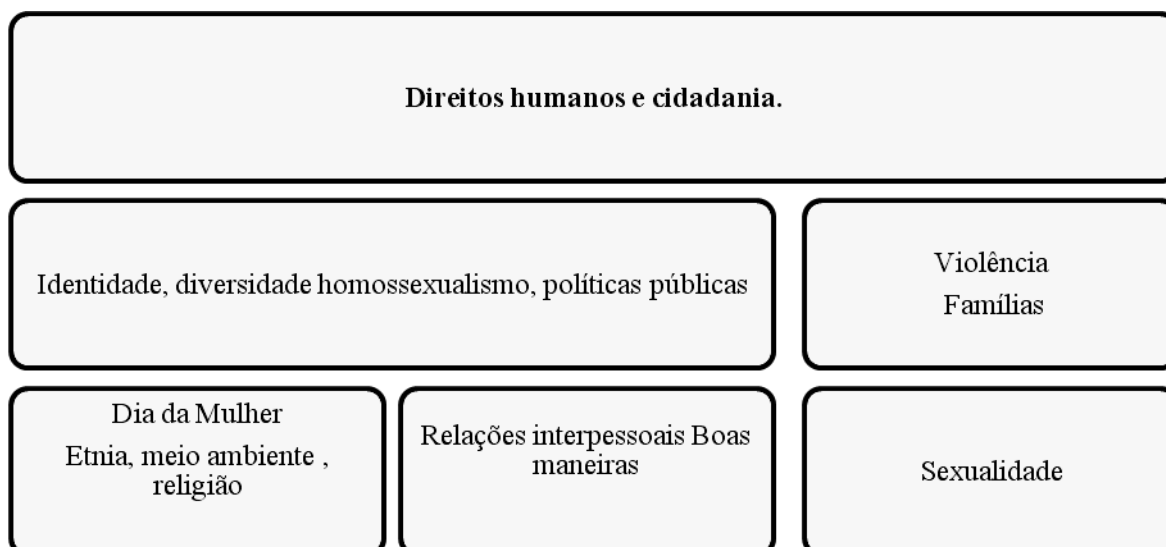
Então, vou dizer assim que a gente escolhe temas a partir das necessidades que a gente observa que necessita ser trabalhado com eles, a gente caba conhecendo um pouquinho (JUREMA, 2018– grifo nosso).

A gente trabalha tentando conscientizar as crianças a não entrar nas drogas, a gente trabalhou outras coisas, as datas comemorativas, a gravidez, meio ambiente, sobre a violência, mas meu ponto mesmo era as drogas, porque fazia parte da realidade da comunidade, e na parte de prostituição de menores e de meninas, na Caixa D'Água a gente tinha poucas (AROEIRA, 2018 – grifo nosso).

Percebemos que as justificativas apontam pontos fortes na afinidade com os contextos sociais, que delibera dos educadores uma preocupação epistemológica na sensibilização para a tomada de consciência primeiramente individual e posteriormente coletiva, já que se espera dos espaços de Educação Não Formal, o fomento para uma atuação participativa e cidadã na sociedade. Alguns relatos já revelaram a predisposição para aprofundamentos de temas como drogas, violência, gravidez precoce, prostituição de menores, advindos das vivências experimentadas por crianças e adolescentes moradoras dos bairros periféricos das cidades. A violência, matriz central das ocorrências reverbera as causas situacionais que cercam as práticas dos Projetos Sociais, mas, “ao contrário da agressividade, a violência não é inata ao ser humano, e sim um comportamento aprendido, o que garante a possibilidade de, em seu lugar, aprender maneiras não violentas de lidar com a raiva e de resolver conflitos por meios pacíficos” (MALDONADO, 1997a).

Embasados nessa prerrogativa de Maldonado (1997a), acredita-se na capacidade de meninos e meninas em (re) significar os lugares e as reações desses dilemas como a violência, entre outros, impregnados pela massificação social atual. De acordo com o universo de problemáticas que circundam as existências de educadores sociais, famílias, crianças e adolescentes no ceio da efervescência da Educação Não Formal, representada aqui por meio dos Projetos Sociais Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia, os temas elucidados pelos educadores como relevantes para a promoção de uma formação que pretende ser cidadã envolvem:

Figura 43 – Mapa de associação de ideias dos temas relevantes para a formação cidadã.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018)

Os temas retratados pelos educadores sociais foram estruturados em dois vieses: no que diz respeito à *realidade experienciada* por crianças e adolescentes e suas famílias, bem como os temas que refletem o *cenário sociopolítico* do nosso país, objetivando debater, discutir, problematizar as causas e os efeitos das estruturas sociais que os rodeiam. Na tangência da realidade, agrupamos os temas relacionados: a) Boas maneiras, famílias, sexualidade, identidade, homossexualidade, relações interpessoais. Para as reflexões que abrangem a convivência com/na sociedade, integramos ao cenário sociopolítico: Direitos humanos; Cidadania; Etnia; Meio ambiente; Religião; Dia da mulher; Políticas Públicas e Diversidade.

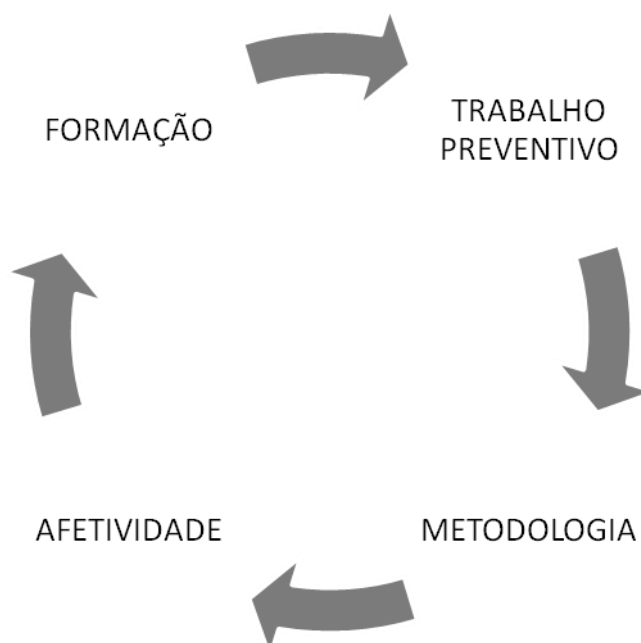
Alinhados pelo olhar prestativo diante das vivências cotidianas, os temas referentes à realidade, são escolhidos, alternados e trabalhados pelos educadores por possuir ligação direta com os fundamentos da prática educativa, que incide em proporcionar uma educação politizadora, uma práxis transformadora na construção de relações socioafetivas como percurso. Propondo uma relação significativa entre saberes empíricos e a mediação com os conhecimentos científicos, os educadores despertaram para a percepção da realidade como fonte de aprendizagem, onde, envolvidos pelas questões diárias, potencializam os espaços de autoformação, direcionando as práticas nas dimensões afetivas, pedagógicas e sociais.

Ensejando expandir os horizontes do conhecimento, as práticas educativas necessitam alcançar proporções mais amplas, que segundo a educadora Andiroba “são temas atuais e motivo de grandes debates em todos os lugares”. Na inserção e convivência com a sociedade,

torna-se imprescindível uma compreensão global do mundo a qual se vive, suas políticas, seus enraizamentos culturais, suas mazelas, suas mutabilidades e permanências.

Para aprofundamento das temáticas visando contemplar outras prerrogativas, o memorando concernente ao conceito sensibilizante sobre os Espaços de Educação Não Formal, adentrou as minúcias da escolha dos temas diante da realidade situada. Com a dinâmica “O que devo aplaudir?”, palavras-chave foram sugeridas para abertura de discussões, com o propósito de elencar os enunciados relevantes no processo de pensar a Educação Não Formal com suas fragilidades e potencialidades. As proposições mais efervescentes giram em torno de:

Figura 44 – Mapa de associação de ideias dos elementos-chave para Educação Não Formal.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Nos registros dos memorandos, observações foram realizadas na pretensão de aproximarmos cuidadosamente dos significados que os educadores têm construído acerca do seu trabalho docente, sua abrangência e importância como fator histórico-social. Assim, foi significativo para os estudos desta pesquisa, perceber os processos de reconhecimento e transformação das condições de ser e de fazer educação. A experiência relatada pela educadora Amburana, abaixo apresentada nos revelou dados importantes para a produção de uma teoria substantiva que configure as contribuições que as práticas educativas podem

oferecer para a formação cidadã de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

*FORMAÇÃO, acredito eu, é fundamental. Eu me vejo hoje impotente diante do trabalho. Se você me perguntar um mês atrás, como eu já cheguei a falar, de discordar... Essa formação de alguma forma está contribuindo pra eu ir lá e enfrentar tudo, você tem que tá sempre com isso. Você tem que ter em mente que você tá nesse caminho, **você precisa realmente respirar essa curiosidade**, tem que tá sempre aprendendo. Eu não tinha esse pensamento, até um mês atrás, se você me perguntasse eu ia dizer, não... mas assim, vendo hoje a **necessidade que me encontro**, o meu pensamento mudou totalmente. Pensei: Quanto tempo perdido? Eu poderia ter sido outra pessoa, não me encontrar com tanta dificuldade no meu trabalho como eu encontro hoje. Tanto tempo perdido. **Mudou minha visão do conhecimento, de buscar sempre, de está aprendendo o tempo todo, de alguma forma.** (AMBURANA, 2018).*

A reflexão feita pela educadora Amburana foi representada pelas demais educadoras sociais presentes neste ciclo reflexivo. A ânsia por formação como um imperativo ético e político, reverbera as necessidades basilares de condução e autoconhecimento dos educadores sociais. Sentem-se por vezes “impotentes diante do trabalho”, quando, sem aporte teórico, conduzem as atividades baseadas na emoção que as experiências ensinam, ou na aplicação dos princípios subjetivos que norteiam o trabalho educativo que desenvolvem.

Tomando a formação como ferramenta fundamental, os desejos pela condição do aprender foram minuciosamente evidenciados pelos educadores sociais. Na codificação acima, o enunciado ***você precisa realmente respirar essa curiosidade, tem que tá sempre aprendendo***”, demonstra um momento de superação de um pensamento simplista de que as práticas eram suficientemente formadoras, para o desvelamento da capacidade de ir além, e buscar o conhecimento que partindo das práticas deverá ser construído por outras dimensões, pois como dizia Freire (1996) “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (p.87).

Nesta perspectiva, observamos que o aprender, como eixo mobilizador percorre as teias de saberes que são edificados nos espaços de Educação Não Formal, tanto para os educadores sociais no exercício de orientar as trajetórias de vida do seu público, como para as crianças e adolescentes que experimentam uma educação, cujos ensinamentos estão pautados na superação e transformação da realidade.

TRECHO DO MEMORANDO nº 09 SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, ABRIL, 2018.

Há vantagens em descobertas como essa. Que você pode dá mais do que você já dá hoje, e isso é sua competência. Se você não tivesse descoberto isso, não ia saber que iria longe, em qualquer situação de conflitos. Descobrir uma coisa dessa, significa dizer que você consegue visualizar uma competência bem maior que antes você não estava conseguindo vê. E felizmente você descobriu por causa das questões de conflitos que você vive agora como educadora. Traga o que há de vantagem nisso.

A reflexividade como um processo formativo, encaminha-se para descobertas inesperadas as quais podemos reiterar outros sentidos e olhares para tudo que se produz como verdadeiro e correto. A transitoriedade do conhecimento nos refaz como seres da busca, ávidos por outras significações elementares para a nossa (auto) formação, que para os educadores perpassam as dimensões cognitivas e atravessam os processos relacionais, afetivos, de cuidados com esse público singular, principalmente quando se trabalha na dinâmica de prevenção dos conflitos sociais.

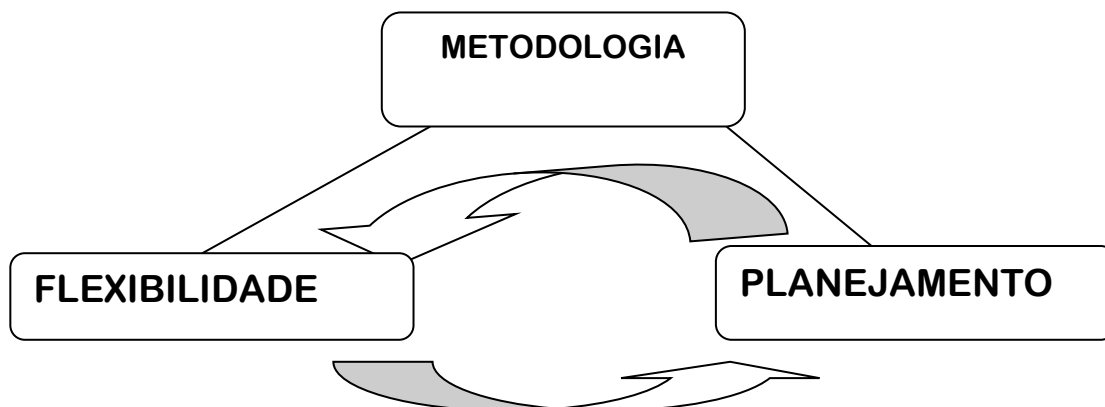
À vista disso, o *trabalho preventivo* representou um indicativo de grande relevância para as repercussões das temáticas preponderantes na Educação Não Formal. Preocupados com os efeitos que algumas atitudes cotidianas possam oferecer, os educadores planejam os conteúdos convenientes tendo como base a realidade como está “organizada” e os (des) caminhos possíveis a serem atingidos. Para os educadores:

TRECHOS DOMEMORANDO Nº 09 ABRIL, 2018.

*Outra coisa é a questão do **trabalho preventivo**, da gente está vendo o que fazer alguma coisa, pra que algo não aconteça como é a questão da gravidez precoce que a gente pode está trabalhando, a droga antes mesmo de cair nessa, o não estudo no que pode afetar na vida deles...*

O trabalho preventivo está diretamente relacionado com as metodologias assumidas pelos Projetos Sociais. Como uma temática problematizada, as formas organizativas que direcionam as práticas na dimensão metodológica se dão:

Figura 45 – Mapa de associação de ideias dos processos metodológicos dos Projetos Sociais.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Os educadores sociais apontaram o manejo entre a importância do planejamento como ponto de (auto) formação e autoconfiança no trabalho pretendido, contudo, há que considerar as necessidades advindas dos contextos, já que a realidade já foi posta como fonte de formação e saberes educativos. A flexibilidade **“é um fator forte para nosso trabalho”**, afirmaram os educadores, na tentativa de esclarecer as ideias que a sociedade tem sobre a carência por uma organização sistemática, que estabeleça métodos e conteúdos de ensino considerados pelos fatores externos como primordiais para a formação das crianças e adolescentes. A educadora Amburana revela este cenário, quando relata uma experiência de transitoriedade necessária para o grupo, as mudanças que ocorreram no seu planejamento devido às situações de agitação e desatenção que as crianças se encontravam.

TRECHO DO MEMORANDO n° 09, ABRIL, 2018

Não foi intencional não, não tinha nada programado, mas a gente diz o tempo todo aqui, a gente programa uma coisa e a realidade pede outra, mas é bom o planejamento. Isso que aconteceu é bom pra você se autoafirmar que Sou capaz.

As propostas metodológicas que circundam o trabalho educativo foram apresentadas pelo viés da Educação Libertária defendida por Paulo Freire, sendo reveladas através de dinâmicas, brincadeiras livres e dirigidas, rodas de conversa para momentos de integração e leitura, gincanas, trabalhos em equipe, debates temáticos quando o assunto se refere a questões políticas e sociais como democracia, votação, corrupção, leis federativas, entre

outros, obedecendo as particularidades da prática em atentar-se para os fatores emergenciais, a fim de pensar **ações de exercício a cidadania, onde os adolescentes possam construir o exercício de sua liberdade**, reafirma a educadora Andiroba nas suas elucidações sobre metodologias.

Configurando-se a este cenário de educação e transformação social, a *afetividade* demarca seus espaços de aprendizagens mútuas entre educadores e educandos. A proximidade realçada nas relações interpessoais é definida pelas emoções que abraçam os processos educativos nos espaços de Educação Não Formal, de modo que as ideias de sensibilidade movam o aprimoramento das ações desenvolvidas, adicionando o que Maturana (2002) denomina de “domínios da ação”, compreendendo seus sentidos para as possíveis transformações pessoais, sociais e estruturais as quais estamos envolvidos.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (MATURANA, 2002a, p. 15).

Do ponto de vista epistemológico, os pensamentos de Maturana (2002a) mesmo pertencendo a uma corrente teórica distinta, tecem suas contribuições para o nosso trabalho quando ressalta as potencialidades que as emoções possuem frente às mudanças que acontecem, segundo o autor, “de dentro para fora”, possibilitam o entendimento das práticas de socialização do conhecimento, dos saberes e dos fazeres cotidiano. Na dialogicidade defendida por Freire (1987), mais do que cognição, estudo e sapiência são entrelaçados nas relações entre ensinantes e aprendentes, há um universo de subjetividades existentes na emotividade, que interpelada pelas situações problemáticas de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social, requer domínios de ações diferenciadas, movidas emoções diversas.

O amor, como “fundamento humano” em Maturana (2002) e como capacidade humana em Freire (1987), configura as esferas educativas dos Projetos Sociais, pois as possibilidades de troca de afetividades deságuam no favorecimento deste fenômeno como mecanismo de saber educativo, visto que as aprendizagens se dão no estreitamento das relações. Para Freire (1987) “Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (p. 79), amor este que para os educadores é sinônimo de mudança pessoal, afeição e

proximidade com o outro, humano, sensível e condutor de vivências inefáveis aos dizeres experientes.

Entrecortando as práticas almeçadas e vivenciadas, adentramos o campo significativo das ações experienciadas pelos educadores sociais. Nessa prerrogativa, experimentamos no último ciclo reflexivo, algumas práticas socializadoras na oficina de vivência educativa proposta pelo grupo de educadores sociais. Na roda de conversa, socializar as sensações, as aprendizagens e os valores que sentiram ao exercitar cada vivência, diante do que cada um/a é e do trabalho que já fazem.

Na primeira vivência, dispomos da dinâmica “O que o outro é”. Por meio de uma música instrumental, ir massageando cada parte do corpo do outro, trazendo para o presente as crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade e que precisam ser acolhidas por cada educador/a social que pertence aos Projetos. No exercício da troca de massageador sentir a potência de cuidados, dar e receber, cuidar e ser cuidado.

A segunda vivência foi direcionada pela dinâmica do Espelho; distribuídos em duplas, cada um deverá ser o espelho do outro – com a intenção de, se vê no outro. Um componente da dupla inicia seus movimentos livremente, e o seu parceiro/a irá tentando ser conduzido no seu reflexo. Movimentos simples que deverão ser refletidos como um espelho no corpo do outro. Na troca de que está conduzindo, deixar-se ser orientado pelo outro, sentindo as emoções que esta relação pode provocar.

A terceira vivência encontrou-se no desafio do Pêndulo: incentivar o desenvolvimento de emoções na vivência grupal. Tecer relações com o outro que é diferente. Usando todos os participantes presentes distribuídos em uma roda, um de cada vez, será o pêndulo no meio do círculo e experimentarão as sensações de estar dentro e fora do círculo, uma hora sendo o condutor/a e em outra sendo o conduzido/a.

Para relatarmos as emoções cotejadas no transcorrer das aprendizagens adquiridas no ciclo dessas vivências representamos no mapa de associação de ideias na figura 46 as enunciações evidenciadas nas falas dos educadores sociais das quais destacamos: medo, calma, confiança, coletividade, cuidado, responsabilidade e equilíbrio. Primeiramente expressaram as sensações de medo, pois era um desafio que apontava riscos, com o passar das aproximações vieram o cuidado e a responsabilidade com o outro, refletindo o trabalho que fazem com as crianças e adolescentes, e por último externalizaram a importância da confiança um no outro para efetivação da coletividade, e que ela aconteça na busca pelo equilíbrio entre todas essas vivências.

Figura 46 – Mapa de associação de ideias das emoções experienciadas no ciclo de vivências educativas.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018)

No momento de socialização, emergiram emoções contraditórias evidenciando processos psicossociais de afetividade não só positiva como negativa, pois, conforme podemos perceber os educadores sociais expressaram insegurança, desconfiança, desequilíbrio ao aproximar-se do outro em situações que colocassem eles em pressuposta “vulnerabilidade”, 40% apresentou primeiramente insegurança ao ser desafiado, mas, com a iniciativa de vivenciar isso foi sanado. 25% se mostraram confiantes nos parceiros, em si, na dinâmica do coletivo e refletiram substancialmente as quedas acontecidas na condução da segunda vivência. De maneira sensibilizante, foram expostos os pensamentos:

TRECHO DO MEMORANDO nº 10 SOBRE OFICINAS DE VIVÊNCIAS EDUCATIVAS, maio, 2018.

*Como a gente está fazendo uma formação pela Cidadania, precisamos pensar que cidadania é **coletividade**, é povo, a gente às vezes, na maioria das vezes, fala disso, concorda com os pensamentos, acha necessário, mas muitas vezes **a gente não consegue ser povo, ser um coletivo, equipe. Na vivência é mais difícil. O bom é experimentar a coisa. Com base na sua experiência com educador/a você vai construindo com as crianças e adolescentes, aquilo que você vivenciou. Como ensinar o outro aquilo que você não vivenciou ainda? Não encarou de alguma forma?***

A responsabilidade de conviver com o outro, baseado nos princípios de alteridade, colocaram os educadores sociais frente aos desafios que as práticas educativas remetem quanto à sua efetivação. Emoções foram intensificadas nas vivências onde a coragem cedeu espaço para o medo, os cuidados não garantiram segurança, confiança. E no movimento de aprender e ensinar a ser e a estar no mundo (FREIRE, 1996), ações são movidas pelas emoções como um ato que fundamenta o ser humano, e que oportuniza esse emaranhado de sensações, consciências, e estranhamentos diante do experienciado, do vivido.

Frente a tais dados codificados, descortinamos os temas relevantes para o alcance de uma formação cidadã nos espaços de Educação Não Formal, que percorra o universo da flexibilização como preceito metodológico que integra para sua *realidade experienciada* por crianças e adolescentes e suas famílias e o *cenário sociopolítico* da qual estamos imersos. Temas efervescidos no marco da problematização da vida cotidiana, percebendo as demandas como um campo em potencial para propagar uma formação para a cidadania.

4.3 As contribuições da Codificação Teórica

Nessa fase de estudo nos dispomos a apresentar as inferências reconstruídas como resposta à seguinte questão norteadora: *“Quais as possíveis contribuições que as práticas educativas dos educadores/as dos espaços não formais em Jacobina podem oferecer para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social?”* Empreendimento esse que requer uma consulta substancial para os dados adquiridos com os processos de codificação acontecidos.

Caminhando para a geração de uma teoria substantiva tomando como base os dados codificados em todas as etapas anteriores, adentramos nas contribuições que a codificação teórica possibilita na utilização de códigos teóricos que especifiquem as relações existentes entre as categorias na codificação focalizada, como estão relacionados, alterando sua história analítica para uma orientação teórica (CHARMAZ, 2009, p. 94).

Para alavancar uma análise coerente e compreensível, utilizamos códigos teóricos que expressassem algum sentido às categorias já existentes, exigindo uma fidelidade relacional aos dados, preceito essencial para esta pesquisa. No tracejo das descobertas realizadas ao longo das etapas, famílias de codificação foram eleitas a fim de demarcar significantes, conexões, conceituações e condições do fenômeno estudado e de legitimar categorias como, por exemplo, “práticas formativas”; a formação cidadã”; “repensando a vulnerabilidade social”; “Elucidar a Educação Não Formal”.

Analisando as peculiaridades das práticas educativas dos Projetos Sociais: Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia, seus fundamentos, dimensões, contrapartidas e implicações, organizamos os dados obtidos dentro da categoria de análise “Práticas formativas”. Para delineamento do campo conceitual códigos teóricos que cotejam em identidade, dimensão, reconhecimento, atuação multifuncional, reflexividade, formaram esta família de codificação inclusa na categoria de análise.

A análise das práticas educativas desenvolvidas/ensejadas pelos educadores sociais oferece um número significativo de vantagens analíticas para problematizar as interfaces da Educação Não Formal em Jacobina. De modo particular, para os espaços dos Projetos Sociais distribuídos nos bairros Bananeira, Estrada do Boiadeiro e Caixa D’Água. A análise das práticas se estende sobre proposições de cunho interno e externo por demarcar em seu seio, envolvimento com os processos psicossociais entre crianças, adolescentes e seus contextos sociais.

As ações que integram os fatores internos e externos foram expressivas para nossa compreensão. As práticas educativas são significadas pelos educadores sociais por meio das três dimensões apontadas por eles. Nelas, se vivencia o ensino-aprendizagem de maneira acolhedora, sensibilizante e afetiva, fator que fundamenta as demais dimensões, uma vez que se acredita na relevância de se construir ações educativas voltadas para a receptividade e o diálogo como ferramenta base de aprendizagens múltiplas. É no exercício da escuta dos conflitos, da observação atenta aos comportamentos e reações, da proximidade entre educadores e educandos que são tecidas suas relações socioafetivas substanciais. Neste nível de envolvimento, as práticas se dão num campo da atuação multifuncional, em que crianças e adolescentes são percebidos por sua condição humana de existir, sejam eles seres cercados pelas condições culturais, econômicas, políticas que os (des) favorecem, pelos saberes que (re)produzem ou pelas emoções que constitui sua integridade humana. Revelando as práticas de orientar, conversar, aconselhar, acolher, direcionar, escutar, entender outras preocupações são adicionadas, compondo as outras dimensões, que no aspecto pedagógico, pensa-se a dinâmica da aprendizagem considerando esses fatores afetivos, para assim dimensionar um trabalho educativo de acompanhamento social e pedagógico, de modo significativo. Fazendo alusão a esta questão, Freire reintegra:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático,

que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 141).

Integrando à suas pedagogias aspectos afetivos e sociais, as práticas se tornam construções humanas que se dimensionam no exercício da reflexividade, e do acolhimento que, sem esse ato contínuo e necessário de ir pensando a prática, provida de sentidos, emoções, aprendizagens, os conceitos sobre ela aprisionar-se-ão num campo ideológico, imaginário. Não basta ideologizar as práticas, é preciso criar condições para sua efetivação. E na travessia entre o que se almeja alcançar e os desafios enfrentados, as práticas multifuncionais assumidas pelo fazer docente deságuam no tempo e no espaço como incertezas provocadas no processo identitário dos educadores.

Emersos nos contextos educativos, os educadores vivenciam a existência da sua própria identidade como mecanismo de aceitação, reconhecimento de sua atuação, seu compromisso político, enquanto ser da busca e da incompletude. A identidade, que se apresentou nesta pesquisa como processo formativo, “oferece ao indivíduo ferramentas para avaliar a si e os outros, criando um círculo de reciprocidade com base no qual o indivíduo passa a se perceber como o que é por similaridade ou diferença”, afirma Carvalho e Soares (2011, p. 54).

Nessa perspectiva, trabalhar o desvelamento da identidade como prática formativa alcança educadores e educandos, visto que tais papéis não estão determinados pela lógica do conhecimento transmitido, mas na proporção de “criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Cotejando uma análise interativa entre as categorias “Práticas formativas” e “Legitimando a formação cidadã”, conceitos afins se entrelaçam no universo dos seus significantes. Na busca por uma legitimação de uma formação cidadã comprometida com os sujeitos e contextos na dinâmica da transformação da realidade, o primeiro princípio que se coloca à disposição é a construção da identidade dos sujeitos na inserção dele no mundo. É a experiência do autoconhecimento que vai ganhando forma no desenvolvimento das práticas, que sendo observadas pela ótica da autoformação, fomenta o caminho para a cidadania. A partir do que se conhece propõe-se alternativas viáveis de mudanças e convivência com outros, com a sociedade e com o mundo.

Legitimar uma formação pela cidadania perpassa pelo reconhecimento das experiências como elemento constitutivo das práticas educativas, visto que as aprendizagens reverberam os ciclos de sentidos que os educadores têm sobre a realidade.

Como fonte de formação, as experiências ganharam espaço para temáticas que suscitem a tomada de consciência dos sujeitos frente à sua interdependência. Sendo aquela que respeita o aprendizado conduzido na proporção do reconhecimento das identidades, viabiliza o exercício da autonomia, por entender a educação como prática de liberdade, que insere o cidadão, a cidadã de modo que eles tenham por si só, a consciência do seu papel como indivíduo na e com a sociedade.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não apenas a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (FREIRE, 2017, p. 58-59).

A formação que surge do pensar sobre as vivências, considera os contextos e seus conflitos como alicerce para projetar práticas educativas de cidadania. Na dinâmica da reflexividade, ela se torna cidadã, por inquietar uma inserção no mundo, percebendo o que nele poderá/deverá ser transformado, mediante sua consciência crítica construída sobre ele, na negação dos seus direitos.

Acreditando como Freire (2016) que “a cidadania é uma produção, uma criação política” (p. 157), há de se criar condições para sua existência, que sendo invisibilizada na história de muitos oprimidos e marginalizados, pode se ultrapassar seus conceitos abstratos.

É possível perceber que as práticas educativas organizadas dentro da perspectiva da formação cidadã, se integram na lógica da dialogicidade por designarem aproximações com culturas, contextos, conflitos e identidades diversas. Como eixo norteador, o diálogo com as percepções de vida, de liberdade que cada um tem construído com o tempo e nos diferentes espaços, tem fortalecido a dimensão social das práticas educativas. Por assim dizer, dialogar como um exercício constitutivo da prática, que sendo democrática, é avessa ao autoritarismo fundante entre educadores e educandos, como seres da busca, ambos estão submersos em processos formativos cotidianos.

Legitimar uma formação cidadã é uma premissa importante dos espaços de Educação Não Formal. No propósito de assumir uma educação voltada para a condição humana,

reconhece as individualidades e as experiências como fatores importantes, para compreensão e realização de práticas emancipatórias. Na categoria de análise “Elucidar a Educação Não Formal”, códigos teóricos como **cidadania** e **formação** são novamente evidenciados como eixo integrativo. **Formar cidadãos de bem**, é um conceito em destaque em vários discursos docentes, pois as práticas educativas vivenciadas partem desse enunciado para organizar suas estruturas organizativas.

Buscando um conceito coerente com os dados, “a educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2014, p. 40).

Nesta linha de pensamento, há intencionalidades que justificam sua existência, suas práticas e preceitos, pois está atrelada a superação e transformação das mazelas sociais através do protagonismo de crianças e adolescentes potencializado nesses espaços de educação. Suas potencialidades decorrem de um arsenal de propostas não normativas de convivência grupal, voltadas ao enriquecimento da afetividade como base para as possíveis interações sociais, pois produz valores morais excêntricos como a confiança, o referencial, respeito à pessoa humana na sua similitude e alteridade, envolvidas na vida em coletivos. Por assim dizer:

Ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GOHN, 2014, p. 40-41).

A Educação Não Formal é este universo repleto de consonâncias e também discrepâncias no que se refere às suas condições de existência. Seus aspectos organizativos se movem na construção de eixos temáticos, como questões de gênero, etnia, discriminação, o que demanda uma preparação dos educadores na condução de debates, rodas de conversas que contribua com uma formação autêntica conscientizadora.

Como elemento condicionante, a relação com os contextos familiares permanece como desafio de mão dupla: por um lado as negligências não contribuem com o trabalho educativo na perspectiva de uma formação cidadã que possibilite a atuação consciente e crítica das

crianças e adolescentes, e por outro lado, por conta da tomada de consciência de que o trabalho com as famílias é essencial na efetivação das práticas educativas pela cidadania, sentem-se a necessidade do fortalecimento de vínculo sociofamiliar, onde revigore a participação da família como elemento formativo externo aos Projetos Sociais.

A família também contribui para que a pessoa amplie seu círculo social imediato e passe a fazer parte dos outros grupos, por exemplo, de natureza política, social, ou religiosa. O indivíduo, por sua vez, só conseguirá atingir a maturidade emocional em um contexto em que a família seja capaz de garantir a transição entre o cuidado dos pais e a vida social, bem como encontrar, na vida social, elementos de extensão das funções da família (WINNICOTT, 2005, p. 199).

A preocupação com os contextos e sujeitos sociais demarca as linhas objetivas da categoria de análise “Elucidar a Educação Não Formal”, bem como seus códigos teóricos **cidadania, formação, intencionalidades, potencialidades, condições** que agregam outros sentidos de dados já codificados nas etapas anteriores. O olhar para as necessidades das crianças e dos adolescentes integra outros conceitos da categoria “repensando a vulnerabilidade social”, por se tratar de demandas estruturais diretamente ligadas às situações em que vive suas famílias.

Pensar em vulnerabilidade social é ruminar o ponto de vista sobre a negação de algo, que dentro da lógica direcionada à dignidade da pessoa humana, são os direitos civis, sociais e políticos invisibilizados por quem pensa a existência dos seres pela produção de bens materiais que ele conseguir obter.

A estrutura desigual a qual se encontra a sociedade fabrica seres pré-determinados a ocupar os lugares sociais já estabelecidos, crenças que se reproduzem nos contextos sociais marginalizados. Cercados por pensamentos alienantes de subalternização e inferiorização, crianças e adolescentes apreendem valores relacionados a esta dinâmica reprodutivista da realidade e dimensionam sua existência baseada no presente como um indicativo de permanências.

Para repensar a vulnerabilidade social, a família de codificação **contextos, seres sociais, identidade, conflitos, negligências** serviu de unidade de análise para a compreensão da categoria abrangente.

Estando relacionada primeiramente a condições socioeconômicas que as famílias se encontram, a vulnerabilidade é pensada na negação de direitos básicos a sobrevivência humana, como saneamento básico, alimentação, saúde, moradia o que caracteriza contextos

desprovidos de assistência social, ferindo os princípios de dignidade que o ser humano necessita.

Pobreza, fome, miséria, violência e exploração ainda são significantes poderosos a construir nossas sociedades. Enquanto tais, eles resistem e perpetuam uma ordem social que deve ser radicalmente questionada. Questionada quanto às suas condições históricas de produção e reprodução, quanto aos efeitos catastróficos que produz na vida de centenas de milhares de pessoas e também quanto aos seus efeitos simbólicos (GUARESCHI, 2000).

Alargando tais concepções, a vulnerabilidade também foi percebida por entre as questões afetivas, pois na categoria “prática como formação” as ações educativas perpassaram as dimensão da afetividade como alicerce educativo, buscando na categoria “Legitimar a formação cidadã”, as intencionalidades endereçadas ao olhar os seres pela sua condição humana que atravessa também suas subjetividades e a repercussões causadas por esses contextos sociais desiguais.

Este processo, que atinge o desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais e psicossociais de crianças, pode se expressar no cotidiano daquelas que vivenciam experiências relacionadas à violência, uso de substâncias psicoativas, prostituição infantil, abandono e deficiência, entre outras situações, e tem repercussões diretas nos processos de ensino e aprendizagem (GONTIJO; MEDEIROS, 2009).

Dentro das terminações que os processos de ensino-aprendizagem são desenvolvidos nos espaços de Educação Não formal, repensar a vulnerabilidade se fez necessário. Incidindo como fator de grande influência na vida educativa dos seres sociais acolhidos nos Projetos, a vulnerabilidade foi incorporada como elemento crucial para propor práticas de formação cidadã para crianças e adolescentes.

Analisar os contextos, os atores sociais, a negação de direitos basilares, bem como a negação da afetividade, do cuidado, da proteção é antes de tudo, respeitar a condição humana do outro, na delimitação do que se é. A prática que se diz educativa, fomenta uma formação cidadã ativa nos espaços de Educação Não Formal: participativo, flexível e dialógico, considerando as situações de vulnerabilidade que os sujeitos vivenciam, de modo que substancie os sentidos atrelados a uma educação que circunscreve a transformação social como um imperativo político.

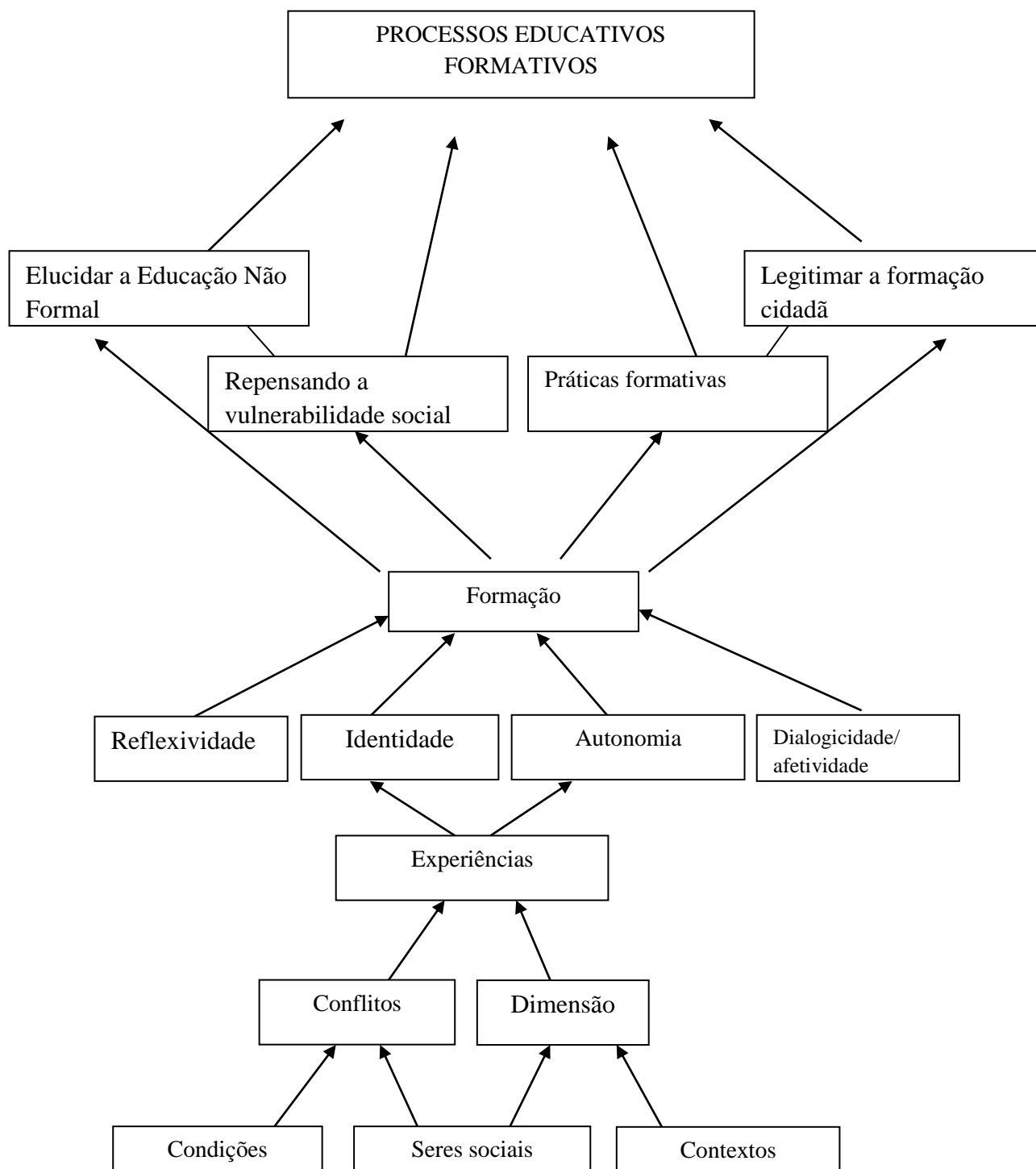
Envolvidos com os conflitos entre as condições de sobrevivências, de relacionamentos familiares, de reconhecimento identitário, de carência afetiva, os processos formativos ganham delineações quanto à tomada de consciência da realidade posta e multifacetada, incitando sua superação por meio da ação educativa de reconhecer-se como seres da busca (FREIRE, 2016), que não se contenta em ser e fazer como as determinações de classes sociais demarcam.

Pensando nisso, as práticas educativas dos educadores/as sociais percorrendo as extensões afetivas, pedagógicas e sociais integram para si a dimensão formativa dos seres, que movidos por incertezas e multidimensões, encaram a docência nos espaços de Educação Não Formal de modo peculiar, incitando a formação a crianças e adolescentes que direcionem perspectivas de vida melhores.

No estreitamento dos vínculos afetivos, as experiências por que passaram os/as educadores se fizeram como espaços formativos de grande relevância para perceber a necessidade das construções identitárias como categoria profissional e ações que afetaram sua docência, seus sentidos e percepções sobre os acontecimentos que perpassam as situações de vulnerabilidade social que encontra crianças e adolescentes.

Integrando todos os conceitos relacionados nas categorias de análise, observamos a incidência de relações integrativas entre elas direcionadas aos processos educativos formativos que acontecem no interior dos Projetos Sociais, de modo a nos direcionar uma orientação teórica, e para delimitar as categorias dentro de uma organização hierárquica de conceitos, sinalizada a seguir:

Figura 47 – Organização hierárquica das categorias e identificação da *core category*.



Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

4.4 Apresentando a teoria substantiva: práticas educativas e seus processos formativos

Produzir uma teoria que seja substantiva ao contexto que se pesquisa é debruçar-se nas dimensões interpretativas de compreender os acontecimentos, as realidades tendo em vista os sentidos e movimentos que circundam deles. Esse tipo de teoria pressupõe; realidades múltiplas e emergentes; indeterminação; fatos e valores quando associados; a verdade como algo provisório; e a vida social como processo (CHARMAZ, 2009, p. 173). Nesse sentido, adentramos no universo dos Projetos Sociais Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia no intuito de (des) construir percepções diante das práticas educativas desenvolvidas há mais de uma década na cidade de Jacobina.

Ensejando um trabalho de acompanhamento a crianças e adolescentes, que se encontram em situações de vulnerabilidade social, educadores e educadoras sociais entrelaçam seus fazeres docentes na construção do ser, que sente, que fala, que atua nos movimentos que os cotidianos produzem. Suas práticas incidiram sentidos que moveram este estudo, a desvelar conceitos indeterminados e “verdades” improváveis.

Com base nos princípios que defende a autonomia e dignidade, os Projetos Sociais fundamentam suas práticas objetivando promover uma educação/formação pela cidadania. Não para outro fim, mas para a cidadania, as práticas são pensadas sob à luz da dialogicidade, onde crianças, adolescentes, famílias e educadores/as montam os cenários educativos envolvidos pela capacidade de ser, saber, sentir e expressar de cada um que habita estes espaços sociais.

O diálogo, nessa perspectiva educativa, ganha um formato centralizador nas inter-relações tecidas com os outros que compõem a coletividade dos Projetos. Nos encontros dos conflitos de diversas ordens, o diálogo se faz presente como manifestação da condição humana de existir. O exercício da escuta revela em si, a capacidade de ir construindo aproximações com as formas de conviver com a diversidade, com o que é distinto e valorativo em seu universo humano. Sendo assim, é um elemento primordial na fundamentação das práticas educativas dos Projetos Sociais, que se faz na percepção do outro como presença, que se permite ou não ensinar, aprender, (re) construir pensamentos ou desistir da sua própria significância no mundo. Por assim dizer, aproxima valores culturais, familiares, sociais, desejos, insatisfações, negações e afirmações quanto às representações que cada um tem sobre si, dos outros e do mundo que os cerca.

Um exemplo de ensinar princípios é o diálogo (não autoritário) com base nos acontecimentos do dia a dia, nos fatos que a criança trazer à tona – que tenham ocorrido com ela ou com colegas – ou no comportamento de personagens de programas de televisão, de forma a promover o senso crítico e analisar o que é positivo e negativo em situações diversas (SANTINI; WILLIAMS, 2014, p. 73).

Com o seu potencial revolucionário, o diálogo tem se manifestado revelador nas relações entre educadores/as e educandos, reiterando os espaços de afetividade tão valiosos nessa jornada de viver e conviver no exercício da busca por sentidos para a existência humana. Através da sua função afetiva, pessoas e suas humanidades se aproximam, se compreendem e se envolvem na construção de identidades, de concepções e perspectivas de vida, fortalecendo assim seus vínculos integrativos e os jeitos de ser e de conviver na coletividade.

Valendo-se desses significantes que o diálogo possui diante dos cenários educativos dos Projetos Sociais, podemos perceber seu papel formador como instrumento que propicia múltiplas experiências. No diálogo com os outros mundos que encontram e se confrontam, mudanças nas formas de pensar, de agir, de sentir as pessoas, podem ser efervescidas, promovendo um processo formativo que parte daquilo que se aprende com a sua própria singularidade como também a do outro, permitindo perceber as potencialidades emersas dessas relações. Nas palavras de Maturana & Zoller (2004) “nossa capacidade de coexistência social surge em nós somente na epigênese humana da biologia do amor [...] crescemos na validação operacional da autoaceitação na aceitação do outro...]”, (p. 134). Reconhecendo seu caráter interativo, afirmar-se ser, portanto, um fio condutor da formação.

Pensando na transitividade dos seres, os espaços educativos da Educação Não Formal acolhem os processos como ferramenta dialógica, onde as aprendizagens se desdobram para os eixos das dimensões afetivas e sociais. Aprender, nessa logística, acontece nas relações de proximidades, no contato com outras vertentes de pensamentos e atitudes, (re) moldurando reações adversas, à realidade que se vive. E não somente como um reconhecimento da realidade situada, mas, e, contudo, na transformação desta, no movimento da educação e cidadania.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando em favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que se estar no contexto vá virando está com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não o é. O mundo estar sendo. Como subjetividade

curiosa, inteligente interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2000, p. 76).

Nessa direção, propagam-se os sentidos das práticas educativas que perpassa pela formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, as quais imbuídas da consciência de sua dignidade humana poderão anunciar outras perspectivas de lugar a ocupar no mundo. Segundo as atribuições do ECA, as crianças e adolescentes deixam de ser objetos de manipulação para se tornarem sujeitos de direitos. Conscientes da sua condição de aprendiz, educadores sociais assumem seu papel propositivo de ir tecendo sentidos às suas ações afetivas, pedagógicas e sociais diante dos contextos em que estão inseridos e dos seres sociais os quais se relacionam.

Através do processo de reflexividade proporcionado pela abertura das percepções de si em relação aos acontecimentos externos, podemos identificar dois dilemas enfrentados pelos educadores sociais: o primeiro diz respeito a multiplicidade de funções que exercem na busca pela efetivação de um acompanhamento integral à criança e ao adolescente vulnerável, e o segundo se move no sentimento de invisibilidade e falta de (auto)reconhecimento que parecem subjacentes.

Na construção de um processo identitário docente mutante e impreciso, refletir suas práticas, intenções, valores éticos, demarcou espaços de formação necessários para os educadores sociais. Assumir o movimento de ir percebendo sua atuação como meio que viabiliza possíveis transformações foi o marco significativo, para educadores e educadoras sociais (re) construírem suas trajetórias de docentes que permitem afetar-se pelo outro naquilo que ele tem de mais expressivo. O reconhecimento de suas identidades revelou-se, pois, um processo formativo, em que, numa dimensão interativa, se forma e reforma devido as abrangências nas representações e ações educativas.

Como um elemento definidor de relações, a constituição da identidade e tal manifestação na vida cotidiana se assentam na diferença, na interação e em um jogo de assimilações. O eu que nos define é o mesmo que aproxima e distancia do outro, que nos torna diferente e semelhantes; é o mesmo que nos transforma em um ser transnacional, híbrido, fragmentado e ao mesmo tempo alinhavado por pontos frouxos (SOARES, 2012, p. 64).

Envolvidos pelas dimensões que as práticas educativas oferecem, os educadores vivenciam possibilidades e enfrentamentos na legitimação de uma educação na/pela cidadania. Com propósitos direcionados à formação de cidadãos e cidadãs atuantes na arena social, as práticas são conduzidas pelos princípios de autonomia através do exercício constante de fazer-se sujeito da sua própria liberdade.

O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização, fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva do seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição, meios com os quais, fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua da sua realidade, por uma predominantemente crítica (FREIRE, 2017, p. 137).

Na realidade experimentada, as vozes silenciadas pela invisibilidade de crianças e adolescentes se tornam fonte de riquezas educativas. No enfrentamento dos conflitos gerados pelos contextos sociais, as bases filosóficas da educação como prática de afetividade de interação e dialogicidade favorecem o trabalho educativo formativo almejado pelos educadores sociais.

No bojo das potencialidades inclinadas para a Educação Não Formal como um espaço de educabilidades múltiplas, as práticas tomam forma de alicerce educativo. Para fomento de uma formação cidadã para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, os educadores tomam como referência o que foi apreendido nas suas experiências educativas.

Assim como os contextos constituídos por famílias estruturadas de diferentes maneiras, cercadas por valores sociais de desigualdades, são a base para se pensar ações que favoreçam uma formação pela cidadania de crianças e adolescentes, as práticas dos educadores, nesse estudo, são vistas como lugar de formação.

Enveredando-se pelo universo educativo das práticas exercidas nos espaços de Educação Não Formal, especificamente nos Projetos Sociais Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia em Jacobina, percebemos a magnitude que todos os processos vividos por educadores sociais representam no marco da formação.

Envolvendo-se com contextos sociais conflituosos, depara-se com as situações de vulnerabilidade em várias instâncias. Na aproximação com os seres sociais, permite-se influenciar e ser influenciado pelos movimentos que os cotidianos, as pessoas, as emoções produzem. No estreitamento das relações afetivas, move-se pelo diálogo como elemento

propulsor de reconhecimento e tomada de consciência política como seres no mundo e com o mundo (FREIRE, 2017).

Dessa forma, os entornos e contornos integrantes das ações educativas acontecidas nos espaços de Educação Não Formal, como os processos psicossociais que emergem das interrelações entre educadores sociais, educandos e suas famílias, os desafios atrelados às dimensões afetiva, pedagógica e social das práticas educativas, envolvendo a dialogicidade, a construção identitária dos sujeitos, sua autonomia e a reflexividade, caminham para a compreensão de que, as práticas educativas experienciadas pelos educadores sociais se integram aos espaços de Educação Não Formal como **processos formativos**. Uma vez que possibilita a autoformação a partir do olhar reflexivo sobre as práticas educativas, as experiências docentes se tornam propulsoras de sentidos e significados (re) construídos nas relações com os seres e com o mundo que os cercam.

5. ELUCIDANDO AS DIRETRIZES PARA OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

(Paulo Freire, 1996)

Motivados pelas descobertas e ensinamentos que o ato de refletir as práticas educativas proporcionaram, os educadores sociais no percurso dos seus processos formativos, (re) pensaram alguns caminhos que podem fundamentar suas ações e intencionalidades dentro das propostas dos espaços alternativos de educação, como os Projetos Sociais. Tendo em vista toda estrutura metodológica e epistemológica alicerçada no tripé: reflexão - colaboração – formação, apresentamos as diretrizes para os Projetos Sociais do PACA como uma produção colaborativa.

Reconhecer a voz ativa, as experiências e suas implicações, bem como as práticas dos coparticipantes legitima aquilo que viemos demonstrando com essencial para a base desta pesquisa: construir a partir dos saberes empíricos, uma teoria substantiva que subsidie os contextos dos Projetos Sociais. Por meio das reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas pelos educadores sociais do PACA, que surgiram a partir dos ciclos reflexivos propostos, fomentamos a reflexividade sobre as práticas educativas como processo de formação. Através da prática reflexiva constante de observar, analisar, reconstruir saberes e desvendar tudo que está no seu entorno, as vivências dos docentes, potencializaram uma formação substanciada nos saberes cotidianos.

A proposta de elaboração de diretrizes consistiu na conformidade em se obter produções teóricas num campo tão escasso de pesquisas científicas. Pensada a partir das práticas desenvolvidas nos Projetos Sociais em estudo (Casa Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia), as diretrizes representam orientações enriquecidas pelas experiências, para a condução

de concepções epistemológicas e metodológicas que embasarão as práticas de educadores sociais no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social que cercam as instituições Não Formais de educação no país.

Das reflexões realizadas no processo de elaboração das diretrizes para os Espaços de Educação Não Formal, identificaram-se os eixos *diálogo, afetividade e formação* como articuladores de todas as práticas educativas desenvolvidas nos Projetos Sociais. Tais eixos foram definidos a partir da triangulação dos dados de formação cidadã para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As práticas educativas são envolvidas por três dimensões. De forma organizativa, podemos destacar as dimensões afetiva, pedagógica e social, e os sentidos que deve adquirir na legitimação de uma educação na/pela cidadania:

- ✚ *Afetiva*: cuja incumbência é criar laços de confiabilidade entre educadores e educandos na promoção de práticas integrativas, por meio de diálogos e dinâmicas de integração e o exercício da escuta.
- ✚ *Pedagógica*: que tem o papel de direcionar o caminho da práxis, com processos autoformativos constantes e didático-metodológicos flexíveis que alcancem os contextos acolhidos.
- ✚ *Social*: com a abrangência de realizar um trabalho educativo para inserção e transformação da realidade como requisito primordial de participação social.

A integração dos processos educativos formativos que se dá no entrelaçamento entre as dimensões afetivas, pedagógicas e sociais da prática educativa culminará nas trajetórias assumidas por educadores e educadoras sociais, no exercício dos eixos temáticos, como ponto de referência para a qualificação do trabalho docente. As diretrizes elaboradas pelos educadores sociais na finalização de cada ciclo reflexivo foram organizadas conforme os conceitos sensibilizantes analisados e codificados durante todo o percurso desta pesquisa.

Para concretizar uma formação cidadã que direcione os caminhos de transformação da realidade vivida através da busca permanente pelo exercício da cidadania vinculada às condições humanas dos seres, foram construídas as diretrizes expostas na figura nº 48.

Da educação, das práticas que objetiva uma formação cidadã:

Figura 48 - Quadro das diretrizes referentes à formação cidadã nos Projetos Sociais.

CONCEITO SENSIBILIZANTE	DIRETRIZES
Formação cidadã	Objetiva uma transformação social, “intelectual” e humana coletivamente;
	É construída através das experiências como lugar de formação;
	Percebe o processo identitário com base nas noções de diferença e do respeito ao outro.
	Integra a participação e colaboração efetivas das famílias;
	Promove o diálogo como instrumento de conquista de participação política/autonomia
	Promove o acolhimento de crianças e adolescentes para que percebam no espaço educativo sua importância no contexto a qual faz parte.
	Sensibiliza a conscientização do autoconhecimento dos seres sociais emersos e transitivos na sociedade

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Das práticas educativas que garantam o exercício de uma práxis politizadora/humanizadora, dentro do processo constante de pensar as ações, os fundamentos e possibilidades pra um melhor desenvolvimento da atuação docente integraram:

Figura 49 - Quadro das diretrizes referentes às práticas educativas.

CONCEITO SENSIBILIZANTE	DIRETRIZES
Práticas Educativas	Dá-se na troca de saberes integrativos.
	Promove o fortalecimento das relações afetivas como princípio norteador;
	Alicerça suas ações organizativas na compreensão e superação dos contextos;
	Fundamenta-se na dialogicidade e reflexividade como processo formativo;
	Dimensiona seus fazeres educativos de acordo com as necessidades das crianças e adolescentes;
	Reconhece o/a educador/a social como agente de transformação social tal como as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.
	Problematiza as demandas sociais, contextos familiares e ações educativas visualizando-as como processos formativos.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Almejando uma formação cidadã que reconheça as situações de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes como preposições propícias para a construção de territórios de cidadania, evidenciamos:

Figura 50 - Quadro das diretrizes referentes à vulnerabilidade social.

CONCEITO SENSIBILIZANTE	DIRETRIZES
Vulnerabilidade Social	Estar atento as emergências em relação aos direitos e à condição da criança e do adolescente;
	Almeja o trabalho dialógico com as famílias a fim de oportunizar o fortalecimento dos vínculos afetivos;
	Reconhece a flexibilidade metodológica como indispensável porque acompanha as dinâmicas dos contextos;
	Impulsiona a necessidade constante de formação
	Aponta a afetividade positiva como eixo prioritário nas práticas educativas.
	Prioriza a superação das formas de violência vivenciadas pelas crianças e adolescentes através da cultura de paz.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Revelando os sentidos e as contribuições que os espaços de Educação Não formal apresentados pelos educadores sociais ao longo desta pesquisa, foi oportunizado construir as diretrizes que contemplassem as ações educativas que acontecem dentro de Projetos Sociais como o PACA. Dos fins da Educação Não Formal como espaço de educabilidades humanizadoras:

Figura 51 - Quadro de diretrizes sobre Educação Não Formal.

CONCEITO SENSIBILIZANTE	DIRETRIZES
Educação Não Formal	Compromete-se com as práticas que fomenta uma formação cidadã efetiva;
	Potencializa o trabalho docente através de experiências.
	A (auto)formação como necessidade pedagógica.
	Motiva a construção da identidade do/a educador/a baseado na sensibilidade e flexibilidade.
	Acolhe e desenvolve o exercício do diálogo como eixo integrativo das relações interpessoais;
	Acolhe a realidade buscando compreender e transformá-la na medida em que se nega direitos aos negligenciados.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo (OLIVEIRA, 2018).

Atravessar pelo campo das significações que as práticas educativas apresentam-nos é caminhar na busca pela compreensão de cada minuciosidade de sujeitos, de instrumentos, de condições e sentidos que se encontram nessa trilha. A elaboração das diretrizes representou a possibilidade de edificar uma educação pautada nos saberes empíricos, rodeada de processos formativos constantes. Sistematizar os pensamentos dos educadores sociais acerca da sua atuação docente traduz a efervescência do exercício da reflexividade como eixo essencial para se pensar em práticas educativas condutoras de formação na/pela cidadania.

TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E COMPROMISSOS FUTUROS

No contexto dos espaços de Educação Não Formal, os estudos ainda tímidos sobre a temática conseguiram apresentar as especificidades que esta modalidade educativa enseja em seus fundamentos, trazendo para o centro suas diferenciações quanto ao desenvolvimento de uma educação politizadora. Ampliando o universo de significantes, este estudo buscou compreender/desvelar/potencializar/elucidar, por meio da experiência docente, as práticas educativas desenvolvidas por educadores sociais nos espaços de Educação Não Formal, elencando suas contribuições para o fomento de uma formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.

Com a intenção de gerar uma teoria substantiva sobre as possíveis contribuições que as práticas educativas ofereceram, reconhecemos que se fez necessário adentrar nas minúcias das experiências docentes para descortinar suas ações, dimensões e processos psicossociais. Revelando-as como multidimensional, as práticas educativas se enraizaram nas vertentes: afetiva, que consiste na aproximação e envolvimento com crianças e adolescentes, com suas histórias e marcas sociais; pedagógica, que integra a vertente afetiva às ações didático-metodológicas assumidas pelos educadores sociais, objetivando possibilitar uma educação condensada na/pela cidadania; e por fim social, que estende sua práxis para fins de participação e mobilização na sociedade, percebendo os sujeitos como presenças, que devem descobrir seus lugares no mundo a qual estão inseridos.

De maneira transformadora, as descobertas que giraram em torno das práticas educativas, incidiram na (re) construção e (re) conhecimento das identidades dos educadores sociais, que se apresentaram inicialmente nos ditames das incertezas e negação da docência, limitação que foi sendo superada no processo formativo de ir descobrindo os potenciais presentes nas práticas educativas, no que tange uma atuação comprometida com os seres de forma integral, que preocupa com as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, como também com as relações que emergem do convívio profissional, cidadão e social.

Envolvidos pela possibilidade de sensibilizar a conscientização de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social, para inserção no mundo globalizado, desigual e excludente, de forma politizadora, os educadores sociais projetam práticas educativas específicas, com objetivos e funções esclarecidas quanto à relevância de uma formação que se

declare cidadã. Compreender as definições dos significados de formação cidadã dentro da dinâmica das práticas educativas já desenvolvidas contribuiu para as bases de fundamentação teórica tão escassa nos espaços de Educação Não Formal e sua legitimação na práxis educativa. As reflexões que aconteceram na direção da formação cidadã possibilitaram um estreitamento relacional significativo entre o que se vive como premissa e as bases teóricas que justificam tendências e posturas educativas.

As discussões que repensaram a lida com os cenários de negligências, violências e abandonos favoreceram a amplitude do olhar dos educadores sociais, que, comprometidos com a docência, tornaram-na ainda mais sensível, na medida em que a condição humana dos sujeitos passou a se constituir como ápice para o trabalho com as práticas educativas.

A formação construída sobre o alicerce da reflexão e colaboração dos educadores sociais trouxe benefícios consideráveis para potencializar as práticas educativas desenvolvidas nos Projetos Sociais. Nesse sentido, foi pensada uma formação continuada para os educadores sociais dentro da dinâmica apresentada nos ciclos reflexivos como compromisso futuro para esta pesquisa. Vista como uma necessidade coletiva, os encontros nos ciclos despertaram a relevância da formação permanente de ir refletindo sobre temas, vivências e possíveis mudanças nos contextos de convivência de educadores e educadoras sociais.

Nessa perspectiva, é que acreditamos nas contribuições expressivas deste trabalho para tornar compreensível as potencialidades que as práticas educativas nos espaços de Educação Não Formal oferecem para a formação cidadã de crianças e adolescentes expostas à vulnerabilidade social.

Conduzida pela proposta deste mestrado profissional em Educação e Diversidade que objetiva uma pesquisa engajada com os sujeitos e os contextos em que estão envolvidos, pude tracejar inúmeras aprendizagens possibilitada pela vertente metodológica da Teoria Fundamentada nos Dados. Construir uma teoria que esteja em consonância com os saberes empíricos enriquecidos pelas vivências, representou o primeiro sinal de mudanças significativas que a organização acadêmica me proporcionou. Desmistificar as concepções históricas de que as teorias ocupam um lugar desassociado às práticas, foi de salutar importância, uma vez que “a educação como forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996) seja conduzida por quem experimenta os caminhos das possibilidades.

Atribuindo sentido à experiência singular de formação que os ciclos reflexivos oportunizaram, estudos promissores se efetivarão neste caminho de potencializar os processos formativos por meio da perspectiva colaborativa e da reflexividade induzida pela natureza qualitativa desta pesquisa vivenciada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO; BID, 2002.
- ARAÚJO, Joselaine. **A educação Não-Formal e as políticas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social.** Presidente Prudente, (Dissertação de Mestrado em Educação -Universidade d Oeste Paulista, SP), 2014.
- ARENDT, H. **A condição humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1982.
- BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa.** 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL, Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Brasília:Senado Federal, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso dia 28 de junho, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade; as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n 37 p 45-46 jan./abr.2008
- CARDOSO, Claudia Lins. A vivência de elementos estruturantes de famílias numa comunidade poular: um estudo fenomenológico. IN: RIBEIRO, Wânier; ROMERO, Emílio (orgs). **Vulnerabilidade Humana e conflitos sociais: para uma psicologia social compreensiva.** São José dos Campos: Della Bídia Editora, 2009.
- CARVALHO; Anna. SOARES, Antonio Mateus. **Identidade: Nacionalismo, estereótipos, representação.** Miscigenação, cultura. Salvador: Fast Design, 2011.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: Guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2010.
- DELIBERADOR, Luzia M. Yamashita; LOPES, Mariana Ferreira. Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR . **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, jan./jun. 2011. Disponível em www.scielo.br/pdf/interc/v34n1/a04v34n1 Acesso dia 03 de maio, 2017.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: Contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso dia 17 de maio, 2017.

FERREIRA, Maria Salomilde. **Uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.

FIGUEIREDO, Flávia Mara Cunha Freire. **Representações de funcionários de uma ONG sobre alunos em situação de vulnerabilidade social**; implicações para a construção das identidades desses alunos (Dissertação Mestrado em Educação - Universidade Católica Dom Bosco), 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 9 ed. Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação com prática de liberdade; a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araujo Freire. 5 Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. São Paulo, Paz e Terra: 2017.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire – organizadora. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Política e educação**. – São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso dia 02 de julho, 2017.

_____. **A questão da educação Formal/não formal**. Institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans Solution? Sion (suisse), 18 au 22 octobre, 2005. Disponível em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencantos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação** – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos de inclusão social. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n 1, p. 29-43, jan./abr. 2009. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>

_____. **Educação Não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio. Aval. Pó. Públ. Edc, Rio de Janeiro, v. 14, n 50, p, 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Educação Não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Rev. Saúde e sociedade**. [online]. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso dia 10 agosto de 2011.

GOMES, M. A. & PEREIRA, M.L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf>.

GOMES, Mônica Araújo. **Filhos de Ninguém? Um estudo das representações sociais sobre famílias de adolescentes em situação de rua**. Fortaleza, (Dissertação Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do adolescente - Universidade Estadual do Ceará), 2003. Disponível em <http://www.stds.ce.gov.br/phocadownload/trabalhoscientificos/dissertacao/dissertacaomonicaaraujogomes.pdf>. Acesso dia 08 de maio, 2017.

GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 467-475, mar./abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/>

GROSSI, Esther. **A coragem em mudar em educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 2000.

GROULX, Lionel-H. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. IN: POUPART, *et al*. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Letícia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p. 04-07, jul/dez. 2011.

LASARETTO, Lucilaine Nunes. **Tribos de adolescentes em situação de medida socioeducativa:** um estudo analítico-descritivo (2006-2007) Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2009.

DUARTE JÚNIOR A arte educa? IN: LINS, Claudia Maisa Antunes. **A arte e a educação.** Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz:** caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997a.

MARTINS, Marcos Francisco. Cidadania. IN: PARK, ET AL. **Palavras-chave em educação não-formal.** SP: Editora Setembro, Campinas, UNICAMP/CMU, 2007.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002a.

_____. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte, UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 8. ed. São Paulo: Pala Athena, 2010.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin: Palas Athenas, 2004.

MILET, Maria Eugênia. **Uma tribo a mais de mil.** Revista de educação CEAP – Ano XI, N 43. Salvador dez.2003 – fev. 2004.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editores/ Unesco, 2001.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Processos Educativos em Espaços Não-Formais:** Um Olhar sobre o Projeto Social Casa Rebeca.(Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia, campus VII – Senhor do Bonfim), 2011.

PEDERSEN, Jaina Raquelí. **O corpo como mercadoria:** exploração sexual de adolescentes e vulnerabilidade social das famílias. (Tese de doutorado em Serviço Social – Faculdade em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre), 2014.

PEREIRA, Sandra; ENI F. N. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social:** articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. Aconchego-DF, 2013. (Mimeo.) Disponível em:<http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf> .Acesso em: 1 de junho 2017.

PREISWERK, Mathias. **Educação popular e teologia da libertação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

POUPART, *et al.* **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIMER, Cristiane Regina. **Da negligência à resiliência: fundamentos e estratégias para a prevenção**. IN: SANTOS, Jurandir. Criança e Adolescentes e foco: dialogando com profissionais e cuidadores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

ROCHA, Simone. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do programa agente jovem em Porto Alegre**(Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 2007.

SANTINI, Paolla Magioli; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Práticas parentais positivas: como educar sem o uso da violência. IN: SANTOS, Jurandir. Criança e Adolescentes e foco: dialogando com profissionais e cuidadores. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

SANTOS, Jurandir. **Criança e Adolescentes em foco: dialogando com profissionais e cuidadores**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

SANTOS, Lilian Maria. **A vivência de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social e as práticas da ESF: o caso da comunidade cidade Cristo Rei**.(Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Montes Claros), 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Simone Rocha. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil: a experiência do Programa Agente Jovem em Porto Alegre**. (Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul),2007. Disponível <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5092>. Acesso de 15 de março, 2017.

SOARES, Antonio Mateus. Identidades: o que nos difere e o que nos iguala. IN: Carvalho e Soares. **Identidade: Nacionalismo, estereótipos, representação**. Miscigenação, cultura. Salvador: Fast Design, 2011.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e máscaras**. São Paulo: Edusp, 1999.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é Grounded Theory:** metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos Dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIGNOLI, J.R **Vulnerabilidad y vulnerables:**un marco de referència conceptual mirando a los jóvenes. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

WARREN, Ilsecherer. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Soc. estado.** [online]. Vol. 21, n.1. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso dia 26 de maio 2017.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A

Questões das Entrevistas intensivas

Professores – sobre as práticas educativas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como acontece as praticas educativas no projeto? 2. Como você descreve o seu papel nesse processo? 3. Quais os mecanismos que você acredita que afetam as práticas educativas no projeto? 4. Você pode descrever-me alguns desses efeitos (positivos e negativos)? 5. Como você lidou ou lida com esses mecanismos e seus efeitos?
Sobre a formação cidadã e vulnerabilidade social
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você concebe (compreende) a formação cidadã? 2. De seu ponto de vista, as práticas educativas desenvolvidas no projeto vêm conseguindo promover a formação cidadã? Por quê? 3. Quais as dificuldades e/ou facilidades que afetam a formação cidadã de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social no projeto? 4. Em sua opinião, como os educadores sociais lidam com tais dificuldades e/ou facilidades? 5. Para você em que medida os valores (sociais, culturais, políticos, etc.) da criança e do adolescente em vulnerabilidade social influenciam diretamente em sua aprendizagem? 6. Relate uma experiência ou estratégia que você considera ou considerou significativa para formação cidadã das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social?
Educação no espaço não formal
<p>Descreva-me:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os elementos ou condições que você considera essenciais para o êxito das práticas educativas nos espaços de educação não formal? 2. Os conteúdos/ temas relevantes para a formação cidadã hoje nos espaços de educação não formal. O que justifica a relevância destes conteúdos/temas hoje. 3. Como deve ser a metodologia para a formação cidadã hoje nos espaços de educação não formal. 4. Você já pensou na origem dos elementos que influenciam ou influenciaram na suas escolhas (os conteúdos, os temas e as práticas educativas)? Qual sua opinião sobre isso? 5. Na sua visão, qual o sentido dos espaços de educação não formal, diante das escolas públicas brasileiras?

APÊNDICE B**Registros dos Memorandos**

*MEMORANDO Nº 01
20 de fevereiro de 2018*

Tema: Primeiras aproximações...

Essa primeira aproximação através das entrevistas intensivas foi repleta de surpresas, além do estranhamento de estarem falando sobre seu próprio trabalho, para alguém que eles/as já conheciam. Houve momentos de silêncio em quase todas as entrevistas quando perguntei sobre o papel deles/as frente ao trabalho que acontecia nos Projetos, como eles se viam... é como se de fato eles/as não soubessem dizer isso através das palavras. Custou um longo tempo para eles/as organizar o pensamento e dizer para que faziam todo aquele trabalho, que na opinião deles/as era muito difícil. Uns me deram respostas até incisivas, depois do tempo pra pensar, com precisão relataram os seus objetivos, esses foram os casos das educadoras com mais tempo no trabalho, outros/as ainda assim, não conseguiram me dizer com exatidão o seu papel, e disseram através das problemáticas que enfrentava o que pensava e fazia com as crianças e adolescentes.

O primeiro passo para pensar o trabalho que se faz, foi envolvido com uma insegurança notável na maioria das entrevistas. Poucos educadores sociais tiveram propriedade para definir, expor as ações e as intenções que rodeavam as práticas educativas. “Parece coisa simples, mas não é, falar do próprio trabalho”, afirmou a educadora Amburana. Foi instigante esse primeiro contato com as ideias que os educadores sociais têm a respeito das vivências docentes que eles desempenham, uns há muitos anos.

MEMORANDO Nº 02
06 de março de 2018

Tema: Práticas educativas –

Para início do exercício de flexibilidade, foi proposto um vídeo sobre “O Projeto Âncora” mostrando um pouco do trabalho social e educativo que outras instituições realizam. A partir disso, pontuar e apresentar os propósitos, os fundamentos e ações dos Projetos Sociais pertencente ao PACA.

Sucupira: Eu acho que esse trabalho do Projeto Âncora é um projeto bem interessante, que deveria ser vivido por todas as escolas, porque hoje já é uma escola, mas ele trabalha com a educação para a vida, não é só educação para ler e escrever, e isso é o trabalho que a gente faz a história da Casa Rebeca, ou seja, a linha, o ideal, o objetivo, porque a escola, você leva a criança e ela tá com problema, você chama no conselho tutelar, policia, mãe... aqui não (Casa Rebeca), lá também (Fazendinha) naquela época não, como é que a gente fazia? A gente tentava resolver o problema primeiro com a criança, que era a primeira instância, depois com o pai, depois com a mãe, depois com o responsável, na segunda, ou seja, na terceira situação, é que a gente ia pensar numa questão mais burocrática, porque se a gente fala de uma educação que é diferente da escola, a gente não pode agir igual, e tem uma frase ai bem interessante, que me faz assim, só, é.... Acabar assim, somando no que eu tô falando, falar que tem que sofrer pra depois aprender, isso não existe. Então a gente diz assim, tá nas drogas, vai se dá mal, vai aprender tá fazendo isso ali, ta roubando, acusando sabe?... Não de jeito nenhum. Não! Vamos tentar conversar...

Infelizmente, essas atitudes nem sempre colaboram, porque os maiores usuários de drogas, os nossos meninos, são os próprios pais, os irmãos, e a própria família, então fica complicado, mas a gente tenta, a gente faz isso sabe? Então acho que... Não tem diferença não, pra mim é a mesma coisa... Só que no projeto ancora, o que eles tem é pessoas formadas, pra trabalhar com esses meninos, e nós não temos formação, eu acho que, não tô querendo desclassificar ninguém, mas a pessoa assim, que tem realmente curso, profissional, com certificado e tudo para trabalhar com esses meninos, do grupo inteiro que eu conheço hoje, sou eu, mas também assim, bastante desgastada, com um monte de problemas... e o que a gente dar, o que a gente oferece, é tudo o que a gente pode oferecer, então não tô aqui desclassificando, dizendo que esses educadores, é... Estão no zero a esquerda do Projeto Âncora... Muito pelo contrário, eu acho que estão dando passos maiores, porque o que eu me lembro, que já foi feito pra tentar, fazer aqui nesse Projeto, Projeto da Fazendinha, realmente, você ser mãe social, de crianças que vem de uma realidade de total abandono, e você conseguir, ver um Thiago como você ver hoje, educado, comportado... Você vê uma Vitoria, sabe, eu fico olhando os comentários, os comportamentos que existem por aí. Ouvir que Disélia disse que com relação ao Projeto da Fazendinha, e com relação ao projeto da Casa Rebeca, numa entrevista e Diselia foi

entrevistada pra falar desses dois Projetos, gente, eu não sabia se eu chorava, ou dava gargalhada, porque realmente são coisas assim bem interessantes, e ela dizia assim: “Olha, as crianças da Fazendinha, (eu tô dizendo isso pra vocês, porque vocês podem ouvir a entrevista, porque isso motiva vocês a dizer valeu a pena, a gente correu, se matou, mas valeu a pena trabalhar) as crianças da Fazendinha e da Casa Rebeca, dentro da escola, tem outro comportamento, tem outra forma de lhe dar com outros meninos, então isso já é, uma grande graça.

Jequitibá: Discordo de Sucupira quando ela fala que tomou curso e tudo, acho que o curso tem que ser o curso da vida, quando você sente na pele... Um dia já passei isso mesmo, então no passado a gente quando ia pra Salvador aprender isso lá, quando você tem um assessor bom, que é esclarecido em certas partes, você suga algo, mas nem todo mundo sabe tudo, então não adianta eu tomar um curso e não ter aquilo que eu almejo que eu queira que eu aprenda, e outra coisa, aqui eu não tenho a possibilidade de dizer assim, eu vou sair, e quero que aquela tal pessoa ensine, aqui a gente é pra tudo, entendeu? Então agora eu digo assim, pois antes não, antes eu pensava diferente, logo quando eu entrei... Ah não, quando você vai vivendo, vai tomando gosto, você aprende, mas se a gente tem um suporte pra fazer esse trabalho, não tem. Sabe tanta coisa que eu já ouvi na tampa assim do rosto, porque eu não olhava nem pra mim, eu tava botando a minha vida em risco e ainda a dos outros, mas eu fazia porque eu achava que era certo, então, eu não tinha, não tinha dicionário, não tinha professor que ensinasse. Então assim muita coisa, a gente só aprende com a vida, agora que eu me dou conta de que o que fazia antes não faço mais e nem tenho essa força toda assim, de fazer.

Sucupira: Você tem que ter prática né... Mulher e você aprendem na vivência, tem aquele menino que é carinhoso com você, tem que aquele menino que acho não gosto dele... é uma questão de gosto... Mas aí não, lá na Fazendinha só tem eu, Amburana, Faveleira e Clarice, hoje mesmo eu tava com 20, simplesmente, eu disse: oh gente, só tem eu e Amburana aqui hoje, o assunto é esse, quem quiser tudo bem, quem não quiser a porta tá aberta vai com Deus, porque eu não posso tá me estressando. O que eu aprendi eu posso passar, eu não sei tudo, o que eu não sei, eu peço ajuda a Amburana, peço ajuda a um, eu aprendi assim né... E uma coisa muito interessante que me chamou atenção foi... ele era psicólogo, e disse que tinha curso, disso, daquilo, eu nem lembro mais.... aí ele decepcionou porque o irmão dele é gay, e ele chegou pra mim e disse assim, Jequitibá vou te contar uma coisa, eu disse fale: tu sabe mais do que eu e eu tô besta contigo... eu mesminho aqui não aceito meu irmão de jeito nenhum, e é porque sou esclarecido.... eu digo é tá certo mesmo, não tá errado não, e por causa da nossa amizade ele me deu um livro desse tamanho pra ler. Então assim, eu aprendi muito com a vida, não tinha polícia, guarda, eu era a mãe, eu era o pai, eu era psicóloga, nós era tudo...

Sucupira: A gente vai se desgastando e as dificuldades vão aumentando né, porque assim, quando você trabalha sem muita, sem muito reconhecimento, sem muita estrutura psicológica, porque vai surgindo muitos problemas, aí você não tem mais o mesmo empolgação de antes, você não tem mais a mesma estrutura de antes.

Pesquisador: Os relatos compartilhados nesse ciclo giraram em torno das condições de trabalho dos educadores sociais, a falta de quantidade de pessoas para suprir as demandas dos Projetos, as posturas assumidas frente a essas condições. Foi destacado aqui, as primeiras discussões que remetiam à identidade profissional do ser educador social. As vivências se apresentaram como base para os trabalhos educativos, e entre aquilo que se vivencia no cotidiano e a formação necessária para os enfrentamentos das questões que circundam os Projetos, as vivências foram ressaltadas mais uma vez, como o mais importante.

Para tencionar as opiniões dos educadores sociais acerca do trabalho que se é feito por cada um deles, foi sugerido um júri simulado. Irão defender e também acusar tudo que se faz como nas três Casas. Os educadores foram divididos em dois grandes grupos: acusação e defesa.

A defesa: Nós viemos para o Projeto, ficar aqui com muita alegria para ensinar os meninos. Podemos dizer que as crianças gostam daqui: “pró tem Casa Rebeca sábado e domingo?” Gostam daqui do tratamento como a gente ensina, o que faz aqui, as vezes é melhor do que ficar em casa, mesmo que eu não saiba como é na casa, chega aqui e abraça, falam “e eu amo essa pró e eu gosto da Casa de Rebeca”, então faz a gente ver, que a gente pode fazer a diferença, que o nosso trabalho tá tendo resultado.

Acusação: Senhor juiz, ela diz isso porque lá corre solto, lá eles não tem horário certo, dos meninos chegarem por isso que gostam de participar, eles fazem o que querem com vocês, chegar a hora que quer, uma bagunça, claro que eles gostam de ficar neste projeto. Chamaram lá de Carandiru, vocês não dão castigo, imagine, eu lá fazendo o que quero fumando droga, batendo no meu colega, claro que eu queria ficar nesse lugar.

Juíza: Diante dessa colocação, o que a defesa tem para argumentar?

Defesa: Protesto senhora juíza, aqui não é desregrado, eles não fazem o que querem, elas batem sim no colega como batem na escola, só que aqui se você bater no colega, você vai ficar ali pensando, pensando no que você fez, na escola não, quando o colega bate no outro, chama o conselho tutelar que vem na hora, ou a guarda municipal, na mesma hora ligo pra eles, que vem resolver. É aqui é diferente, aqui eles acham acolhimento, a gente tem o contato, a gente abraça, a gente olha no olho, a gente trabalha com a alto estima delas...

Acusação: Na escola não é lugar de abraço, é lugar de aprender e passar de ano, cumprir a meta...

Defesa: Mas elas (crianças) não são máquinas. Aqui no Projeto a gente tem que acolher com carinho e com amor, é diferente. Olha senhora juíza, a fala dessa senhora aqui, tá carregada de preconceitos, de uma formação da nossa sociedade, presta atenção, aqui nós tentamos mostrar para eles, como devem ser, não só ficar preso lá, e apanhar porque fez isso, ele não vai entender.

Acusação: Mas senhora juíza, se nem ela tem o diploma, como passar isso pros alunos? (as falas saíram porque vivencia isso).

Defesa: Eles aprendem com a vida, a gente aprende com a vida e com eles, o processo é esse o tempo todo. Na verdade, na escola, cada um pode ter formação, pode ter vice-diretora, psicóloga, aqui nós somos tudo isso em uma pessoa só, aprendemos através da vivencia, mas se não for dessa forma eles não aprendem sem pegar no pegar muito no pé deles, aqui nós temos provas concretas da aprendizagem deles, porque aqui se aprende brincando, se aprende gostando daquele lugar, gostando de estar naquele lugar...

Acusação: Ah não existe isso, psicólogo é psicólogo, professor é professor, médico é médico você não pode ser tudo não, é muito errado isso...

Defesa: Quando eles estão estressados a gente é psicóloga, a gente se vira nos trinta dependendo da situação, a gente é palhaço, a gente é medico...

Acusação: É só isso? E quando os alunos chegam aqui fazer tudo que faz nesses Projetos pensando que podem fazer o que querem aqui eles tem que aprender a ler e escrever, é isso que eles tem que aprender...

Defesa: Aqui eles aprendem a ler e escrever aprendem a si respeitar, a aceitar o colega, aprende a lidar com as situações na sua casa, na sua família, na sociedade, inclusive, eles mesmos falam de coisas que eles viram, que aprenderam, e que é errado...

Acusação: senhora juíza, eu discordo, ontem mesmo chegou um aluno e disse que o coleguinha lá do Projeto, estava namorando, e eles vieram pra cá para a escola falar isso pra mim, esses Projetos estão fazendo algo de bom? Uma criança de 10 anos falando que estavam namorando (defesa: pois não aprendem aqui no projeto), aprenderam lá sim, chegaram aqui dizendo que Luzia e João estavam lá atrás aqui se beijando, é isso que vocês ensinam?

Juíza: Oh educadora, a senhora pode me dizer, onde a criança passa a maior parte do tempo, se é em casa ou no Projeto?

Acusação: Eles passam 1 hora de relógio lá, eles merendam e vão embora, chega lá brincam, comem e vão para casa, e vão ensinar o que? A ser malandro?

Defesa: Senhora juíza, eu protesto, essa senhora está levantando falso, porque ela não sabe o horário de aulas, ela tem que vim pra ver o que realmente se passa.

Acusação: Os alunos são os mesmo, então eu não preciso conhecer, eu estou falando, eles chegam lá 1 hora, 2 horas estão em casa, ficam na rua.

Juíza: Senhora educadora, eu quero lhe perguntar se você sabe qual é o objetivo dos Projetos Sociais? Qual a diferença deles para as escolas?

Acusação: O objetivo deles é arrecadar dinheiro da Áustria, é por isso que esses Projetos ganham milhões da Áustria, cada uma delas, recebem não sei quantos reais, muitos mais

do que eu, que trabalho 8 horas de relógio em sala de aula.

Defesa: nem ta vindo mais esse dinheiro... (acusação: vocês é quem diz isso, mas estou por dentro José viajou para a Áustria, oxe... trouxe meio mundo de dinheiro, para onde vai esse dinheiro? Pro professor, eu não sei por que vocês reclamam tanto...

Defesa: Protesto... Essa mulher deveria ser processada por calúnia e difamação, porque está aqui falando do padre...

Acusação: O padre é o primeiro ladrão... O padre tem uma Fazenda no Brito, se passou de tudo, e tudo cheio de drogas lá... Olha o que o padre faz...

Defesa: Eu protesto... Tudo que ela falou aqui, porque o trabalho que é realizado aqui são com a gratificação que é para as crianças que vem pra Casa Rebeca, o padre José faz um trabalho social sem nenhum retorno, e é mentira que esse dinheiro entra aqui, porque se esse dinheiro entrasse, teria formação, moto, casa, e teríamos principalmente essa tal formação que a senhora disse aí, diploma.

Pesquisador: Analisamos coletivamente as falas, as entrelinhas que motivaram as falas, e as situações que viviam os educadores sociais. Concluímos que é preciso ter consciência de tudo que se faz nos Projetos, porque há uma intenção que justifica as atitudes dos educadores sociais frente às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, o ideal, os objetivos e o que embasa as práticas educativas. Repensamos as motivações de cada postura e a existência dos Projetos Sociais.

MEMORANDO Nº 03

13 de março de 2018

Tema: *Práticas educativas – concepções e fundamentos teóricos*

Diante das reflexões já feitas nos ciclos anteriores, com base na experiência docente de cada educador social, aprofundamos a ideia de prática educativa com o auxílio de pensamentos teóricos de alguns autores. Através da dinâmica das argolas e garrafas, os educadores puderam acertar o alvo de uma garrafa que continha pensamentos de autores para serem discutidos com o grupo.

Pensamentos sobre práticas educativas, o que é?

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 143).

Educadores sociais: *Trabalhar com alegria é importante, não é fácil porque a vida não é fácil, mas é importante pra gente que recebe os meninos super agressivos muitas vezes. Trazer algo positivo pra eles, sempre tentando motivar cada um deles para o bem. É a alegria de poder acreditar em outros caminhos possíveis. A afetividade que é a aproximação é a tentativa de se aproximar com a realidade do outro. A sua aproximação, a sua presença já ajuda muito, porque a criança tem uma referência de quem pode contar. Teve uma adolescente que pediu a Sucupira para me avisar que queria, me ver antes de se matar. Era um domingo à noite. Eu fui até lá ver ela, conversei bastante tentando animar, mas a tristeza dela era tão grande que ela não conseguia falar muita coisa. Sofreu violência dos tios naquela noite, estava desesperada. Fiquei assustada e me perguntando por que ela queria me ver? E descobrir que era representava naquele trabalho que eu fazia. Outra vez numa dinâmica de integração, um adolescente declarou no meio e todo que me amava, mesmo sendo chata. Fiquei emocionada e muito feliz porque ele é um adolescente agressivo, não expressa de jeito nenhum alguma afetividade, é fechado em si. Essas coisas marcam a nossa história como educadora. De novo percebi que a gente é uma presença importante pra eles.*

Educadores sociais: *Quando você incentiva uma criança a estudar, está desenvolvendo também sua capacidade científica, eu acho. Por que essa parte de saber ler, escrever e se desenvolver como profissional é importante, para eles serem alguém de bem. Domínio técnico, que eu nem chamaria assim, a gente só pode aprender praticando, e nossa prática ela ensina muito a gente perceber o que a criança necessita naquele momento. Por isso tem que um trabalho dinâmico. Esse domínio é parte da prática e que isso sirva para a mudança. A gente sempre pensa em trazer uma brincadeira sobre o amor, já que os meninos são tão violentos.*

“O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo e improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (Schon, 2000, p. 17).

Educadores sociais: *Eu queria falar sobre improvisação. É o que a gente mais faz aqui. Você programa uma coisa que não dá certo, outra coisa dá, e essa improvisação não é uma improvisação sem interesse. O que se inventa também tem que ter sentido, é feita por algum motivo que levou, a saber, que aqui precisa de tal coisa. Jurema diz que mesmo que você não saiba que você está usando aquela teoria ela tá ali. ...a gente espera muito poder dar suporte, poder ajudar ensinar tem que dividir se tem aquela pessoa que tá ali, os alunos... “outra pessoa falando”...os alunos até concordo com você, mais quem vai tá ou deixar de tá não por que geralmente eu planejo para os maiores e para os menores por causa que se não tiver aí tem que ser tu e tu mesmo. Coloca os alunos maiores separados dos menores e acompanha os dois grupos. Mais eu não posso dizer assim, minha aula vai ser preparada só para os maiores hoje por que a turma é grande, pode acontecer alguma coisa com a família, pode não dar conta e aí oi, hoje é os maiores tem que fazer a merenda a atividade é essa, é assim tem que ser na comunicação, faço uma atividade, a professora bota uma observação no caderno de um, o menino não sabe ler, aí eu digo duas páginas vai feitas o restante não vai não e coloco a observação por que não tem como. Não tem como, o aluno não sabe ler não sabe escrever, ler, aí não sabe ler e tem outro com o desenho pra fazer, não eu não posso pegar o dever dele e dizer, “bote aqui logo a resposta”, ele vai sem fazer, por que ela também tem que entender que ele não tem capacidade de fazer aquele tanto de dever que ela passou pra ele. Às vezes é aquilo a criança não sabe nem ler, mas, tá lá com a turma que já sabe ler corretamente, não tão, mas já tem um desenvolvimento maior do que aquele, aí bota seis páginas do livro, claro que aquele que não sabe não vai conseguir fazer. Aí não chega coisa nenhuma e cinco e meia vai pra Fazendinha pra terminar lá o que não deu, pra terminar em três horas né? Chega uma, uma e quinze mais ou menos e sai cinco, chega lá ele tem que dá conta e aí o que vai fazer, o menino não sabe nem ler, você tem que ler junto. Eu nunca leio sozinha, soletra, soletra, vai dizendo a palavra vai dizendo letra por letra e agora e vou juntando com ele, nunca leio pra ele o texto. Ele que tem que ler, é assim que acontece. E na verdade a gente não vai jogar pedra na professora e é uma coisa que ela tem que cumprir. Mas tem atividade que três quatro ler com a professora. Mas o restante...*

Ensinar exige saber que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 98).

Educadores sociais: *Eu tenho pavor dessa palavrinha exigir porque tem o bom e o ruim né,*

dever é igual a exigir. O primeiro dia que nós entramos aqui eu achei muito interessante que Cida fez as dinâmicas e mesmo aquele que não quis ela colocou lá, eu achei bonito e bem explicado, mas às vezes acontece isso pra que todos participem, mas nem todos têm aquele estímulo de participar. Se o outro não quer fazer a gente não pode forçar, a gente tem que se colocar no lugar do outro, por isso que eu não gosto da palavra exigir por que tem vezes é difícil exigir de si mesma você exige mais do outro, no seu dia, você não faz exigência a você. Comece a prestar atenção nesse ano pra você ver se você exige tanto assim como você exige tanto do outro?

Mas essa palavra exigir tem outro sentido eu acho que não é o sentido de impor, obrigar, mas quer dizer que pra educar os meninos precisa ter em mente uma educação melhor pra que eles tenham um espaço na sociedade. Quando você “educa” alguém é a educação que você oferece que coloca ele no mundo, por que é a gente que mostra o mundo a eles.

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Educadores Sociais: Não entendi muito não, mas me parece que aqui fala que a gente tem que pensar antes de planejar a aula pra saber que assunto vai trabalhar né, e os materiais também, porque nem adianta pensar numa aula boa, e chega lá não tem material pra fazer, como já aconteceu várias vezes. Essa história de organizar a aula é importante, porque as vezes eu fico me perguntando o que vou dar, como vou fazer se a turma tem criança de todas as idades, tem aquelas que tão aprendendo a ler ainda, e outras que já ler, então tem que pensar numa atividade para todos. É complicado esse trabalho. Por isso que muita gente não entende. Toda invenção de atividade, de jogo, de brincadeiras tem que ter uma intenção, não pode ser assim, de qualquer jeito. Mesmo quando for a hora de improvisar, por causa de alguma situação que aconteceu com uma das crianças. Eu penso assim: o que quero que eles aprenda hoje? O que ta faltando fazer para melhorar o comportamento e o jeito de conviver com os colegas daqui? Então, tem que pensar como será a aula, com quem você pode contar, se preocupando é claro, no jeito que essa criança, adolescente chega no Projeto, porque cada dia é uma surpresa.

Toda prática educativa implica uma teoria educativa (Freire (2001, p.19)

Educadores Sociais: Esse negócio de teoria, tô por fora! Já tem tempo que estudo, e a gente nunca mais teve um encontro assim, como esse. Mas tem aquela questão da gente saber que se a gente ta ensinando alguma coisa, ela tem alguém que já pensou sobre, não é isso? Tudo que a gente ensina, prepara, faz, deve ter um chão, uma base, é o que a gente

defende. Nos Projetos não defende a proteção das crianças e dos adolescentes? Então, deve ser isso. Conhecer as pessoas que escreve disso é legal, apesar de não consegui entender muita coisa, porque tem ideias que não entendo. Mas aqui tá sendo boa, a gente tá conversando todo mundo junto, o que uma não sabe a outra ajuda, assim é bom. Conversar sobre o que a gente faz tá sendo bom, nunca tinha parado pra pensar em muitas coisas. Essas frases que Cida trouxe, tem a ver com o que a gente já faz, e eu nem sabia que tinha esses homens aí que escreviam sobre o nosso trabalho. Mas assim, a nossa prática está embasada numa teoria sim, porque senão, a gente não estaria fazendo nada. Só basta a gente conhecer, como agora, discordar ou não deles.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1996, p. 64).

Educadores Sociais: A gente tenta aqui bastante respeitar os meninos e as meninas, seja ele quem for. Isso é uma coisa muito importante pra gente. Ensinar a eles que devemos respeitar uns aos outros, respeitando na prática, mesmo quando tem os conflitos né, de xingamento, de briga, a gente tenta conversar sempre. Por isso que eu disse que a palavra exigir não soa muito bem pra mim, porque pra me, exigir tira esse respeito da criança de não querer fazer a atividade que eu preparei. Se ele não quer, eu não forço nada. A gente tenta se arranjar com outra coisa. Essa questão da dignidade também, já são tão sofridos alguns, que a gente não pode deixar de trabalhar com ele, coisas que faça com que ele se veja como gente, como cidadão.

Pesquisador: Este momento do ciclo foi muito proveitoso, uma vez que entramos em contato com os pensamentos já existentes de autores que tem opiniões múltiplas sobre as práticas educativas e tudo que contém. O processo de (des) construção das ideias iniciais sobre as práticas oportunizou para os educadores sociais, ampliar seu universo de compreensão e de conhecimento quanto à organização das aulas, as relações que se tem com as crianças, os ideais defendidos pelos Projetos, e as formas de intervenção que o ensino proporciona para as crianças e adolescentes acolhidas nas três Casas.

MEMORANDO Nº 04
Ciclo Reflexivo
20 de março de 2018

Tema: Identidade

Dinâmica do espelho para refletir sobre “Como a gente se vê nesse trabalho que desempenho?”

*Educadora **Quixabeira**: Essa pergunta é boa e faz a gente pensar, mas se a colega puder falar um pouquinho da gente, também pudesse colocar o ponto de vista dela, nos ajudaria a entender melhor o nosso trabalho e melhoria aquilo que a gente tá fazendo...*

Primeiro, eu Sou, dentro do Projeto eu sou uma pessoa que tá tentando conduzir. Tô falando de mim, e me considero uma mãe para os meninos que vem pra cá, atrás de um carinho, atenção, uma palavra amiga... Me considero também como uma educadora social, uma psicóloga, assistente social e como uma pessoa que interage no grupo tanto dos maiores quanto dos menores, e que também ensina a eles meus conhecimentos e aprendo deles, tanto na questão da leitura, na escrita e em qualquer outra dinâmica que a gente agregue. E que dentro desse trabalho não me vejo só como uma educadora, mas como uma pessoa que pode colaborar também na limpeza, na hora da merenda e quando for necessário.

A COOPERAÇÃO É DESDE QUANDO A GENTE CHEGA ATÉ O PROCESSO DE ENSINO NA SALA.

- ❖ ***Macambira**: Pra quem trabalha nesse projeto é um pouco de tudo né? É mãe, é merendeira, faxineira, amiga, a gente tem que ser. Eu me considero uma amiga dos meninos, eu gosto de ser isso pra eles, amiga, pra ta dando confiança a gente tem que ser amiga, sempre brincando pra eles contar os problemas, tentar ouvir, ser amiga, não ta toda hora reclamando, porque eles não gostam, tento está perto.*
- ❖ ***Jurema**: Eu sou uma pessoa que gosta de tá trabalhando com música, com dança, gosto de coisas com movimento, fazer dinâmica ou trabalhar com vídeos e depois abrir a roda pra eles comentar, discutir. Então, eu gosto de trabalhar com artesanato, também, eu sou... fazer como Macambira, amiga, mas... tenho um pouco de dificuldade de falar isso, porque parece que amigo não é aquele que vai corrigir um erro. É uma amizade, mas não é qualquer tipo de amizade, não é como um coleguinha do lado, mas aquela que gosta de você, gosta de ouvir, de ajudar. Aquela que gosta de abraçar, encontrar na rua e falar com carinho, dar e receber, que gosta de passar o que tenho para eles, e receber o que eles sabem. Nós somos um ser que... Multitarefa lá porque no Projeto tem tudo isso mesmo.*
- ❖ ***Amburana**: Às vezes eu me pergunto assim, o que eu to fazendo, será que eu tô passando é aquilo mesmo que tão entendendo? Se a minha intenção ta sendo tão clara que o outro lá tá podendo compreender o que eu to tentando passar.*

É porque tem gente que fala né, tem gente que não entende, é porque tem muita gente que não sabe o que é um Projeto, as pessoas perguntam:

“Tá onde”?

Na Casa Rebeca. Mas o que é?

É uma banca.

É como se fosse uma explicação rápida, né... Então o Projeto... é...é... Não sabe explicar direito.

Pesquisador: A gente está mostrando mesmo a direção do que é um Projeto Social? Muitas crianças já chegam na Casa assim: pró hoje tem um monte de dever. E aí, o que fazem?

- Mas, a gente primeira vai fazer as atividades da Casa (Rebeca, Fazendinha e Santa Luzia) depois a gente ajuda nisso.

-As crianças dizem: Mas eu quero fazer logo o dever.

- Mas aqui não é uma banca. A gente vai fazer as duas coisas. É todo dia isso.

PESQUISADOR: Os educadores sociais problematizando os sentidos que cada projeto tem e os estereótipos que foram construídos ao longo do tempo. Como eles enfrentam isso no cotidiano, buscando reafirmar o que pra eles significa os Projetos, que é muito além de um reforço escolar, como a maioria das famílias entendem.

Quixabeira: *Sou uma voluntária, é um trabalho que gosto de fazer, anima meu eu, venho com alegria. Quando tem qualquer coisa para fazer eu faço, atividades eu ajudo. Tô ali pra ajudar, eu sou um suporte, quando chega os estagiários eu fico ali ajudando. Então eu sou um suporte no Projeto para qualquer um que precisar.*

Meu nome é Jequitibá, acho muito complicado a gente falar do seu eu, porque eu não me sinto assim, uma professora, eu me sinto uma dona de casa, uma mãe, eu me sinto como se eu tivesse em casa, criando “meus filhos, da minha maneira, do meu jeito”(grifo da educadora). Brigo, reclamo, então eu vejo que são atitudes totalmente diferentes da minha, porque eu vejo o que faço como se estivesse em casa, se for pra ir embora vai, se for pra reclamar, reclamo, pra ficar irritada, fico também, vai do momento. Meu eu... me vejo amiga, me vejo chata, me vejo nojenta nesse trabalho, eu vejo coisa, que eu digo, vou fazer isso e acabo não fazendo, então eu sou isso tudo. Sou eu!

Narrativa de Jequitibá sobre o que é ser PROFESSORA: Chegou uma pessoa essa semana aqui e me perguntou: “Quero falar com as professoras”, aí eu disse “As duas que tinha aqui já foram embora”, porque eu percebi que esperavam que a professora fosse assim, tivesse de salto alto, maquiagem, arrumada. Por isso que eu disse que as duas que tinham no Projeto foram embora. Quando eles chegaram tava Neide limpando, e eles acham que vai chegar e não vai encontrar uma professora limpando, tava esperando encontrar uma professora normal como as outras, mesmo que não tivesse de saltinho, difícil você vê uma professora normal de sandália havaianas, de pé sujo, como a gente. Quando eles chegou eu tava lá na frente e ele perguntou “Quem é a diretora aí, ela está?” Eu disse não. Você não encontra ela hoje aqui não. Amanhã ela vai ta? Não. E as professoras têm quantas professoras aqui? No outro dia ele já sabia que eu não era uma professora... Quando ele chegou na porta da cozinha e me viu lavando os pratos, confirmou, porque na cabeça dele eu era só quem limpava. E a gente vê o quanto a gente é desprezada pelo trabalho que faz, porque eu não era professora, mas não sai um menino daqui sem fazer atividade, se não tiver a gente ensina outro, mas não sai sem aprender. Mas independe de qualquer lugar que você chegue, você tem

que encontrar o que ta, não você querer algo que não está claramente ali, já são duas vezes eu acontecesse isso, chegam a equiparasse que a gente é invisível. Mas nesse trabalho é só nós, pra tudo. Eu vejo assim a falta de respeito pelo outro. Primeiro quando você chegar tem que respeitar o outro da maneira que ele é que ele chega. Quando você fala assim... Quem sou Eu, é muito forte, é complicado.

PESQUISADOR: Por isso é importante a gente construir **identidade**. Vocês não são professoras, ficou claro isso aqui entre vocês e também não são aquilo que as pessoas de fora acham de vocês. Todas as coisas que vocês falaram aqui se encaixam em uma identidade, e qual é? Essa coisa de limpar, ser um apoio, ser merendeira, psicólogo, faz parte de uma identidade, porque a gente vive a nossa realidade, conduzindo um sistema de educação como a gente faz. E sendo essa quantidade de coisas, tendo tantas responsabilidades, tudo isso diz respeito a ser Educadora Social? Não se reconhecem como identidade, como profissão? Nós temos um perfil, exercemos funções, temos objetivos ao acompanhar crianças e adolescentes. Mas, quando a gente fala das pessoas que assumem este trabalho, de quem estou falando? Como posso traduzir tudo que vocês fazem?

TRAÇANDO UM PERFIL...

Pensar em cinco qualidades/posturas/princípios/virtudes que qualquer educador precisa ter, olhando para o espelho. Depois, destacar a característica que você mais exerce no trabalho com as crianças e adolescentes. Registrar numa folha de ofício.

Socialização:

Quixabeira: ***Alegria/Conhecimento sobre a Casa /Conhecer o educando e realidade dele.** Já faz três anos que participo do projeto. Quando cheguei na Casa Rebeca, eu não sabia o que era, todo mundo falava que era uma banca. Com a convivência que fui entender, que é um Projeto, que é importante a gente conhecer o educando, pra poder tratar melhor ele, entender porque ele é daquela forma, às vezes ele é agressivo não é porque é agressivo, mas porque ele já trás aquilo de casa, então você aprende a chegar nela, eu entendi isso aos poucos com a convivência com as crianças e com Cléa também. E a outra palavra que eu coloquei foi **postura**, que tem de ser flexível, paciente, e é uma coisa que a gente vai aprendendo com o tempo, tem que ter postura, ser mais paciente e flexível. Acho que onde sou um pouco melhor é na **Alegria**, chego, brinco com eles, me divirto bastante.*

Macambira: ***paciência, responsabilidade, respeito e amor.** O que grifei aqui foi **paciência**, é o que e acho que eu tenho, e todo educador deve ter. Porque pra trabalhar aqui precisa muito, para poder chegar na criança e ela lhe ouvir, tem que ter paciência, e muita. Tem uns aqui que pedem muito de você isso, a gente respira fundo várias vezes para poder tentar chegar na criança.*

Amburana: ***ter amor. Ser comprometida com que faz. Gostar de criança. Ser mulher com H e com M** (porque às vezes você precisa ser homem e mulher ao mesmo tempo, porque nesses projetos só trabalha mais mulher, né? E a gente vê os adolescentes que querem nos enfrentar como se a gente fosse homem como eles, e as vezes você precisa ser essa mulher com H, ser homem e mulher ao mesmo tempo). Acho que o principal, é muito difícil pra mim, não consigo lhe dar com choro, com emoções, tem momentos que não é pra ser dura e eu sou. Eu tenho que ter mais amor, essa compreensão, mas no*

limite, saber lhe dar com os momentos.

Faveleira: **Educador. Paciente. Ter uma postura. Ter atitude e ter criatividade.** *E minha questão maior é ser educador mesmo. Educar para a vida é um grande responsabilidade, é mais do que a gente espera. No dia da mulher mesmo, a gente recebeu abraços de quase todas as crianças, ficamos surpresas. A gente não faz atividade para passar de ano, mas para a vida, nos caminhos que eles percorrem ao longo da vida. Ser educador social é ser muita coisa.*

Jurema: **Humildade. Compaixão, Alegria. Dedicção e Amor.** *Eu tava lembrando de umas pessoas que chegam pra fazer estágio, humildade zero, e compaixão pelo outro zero, então, não dá não, chega lá com salto, os meninos...primeiro que eles não se identificam, não vê aquela pessoa ali como alguém que tá lá, muito longe da realidade. Os meninos começam a apelidar, comentar sobre as roupas, chamar de metida... Nem **humildade** não tiveram, e acho que qualquer pessoa precisa né? Acho que qualquer pessoa que venha trabalhar aqui precisa disso. Eu destaquei aqui **Dedicção**, e nem precisa dizer muito, porque é o necessário. Tudo gira em torno disso.*

Jequitibá: **Determinação. Respeito. Amor. Alegria. E o principal foi Deus.** *Grifei aqui Determinação e Respeito, eu coloquei isso, porque quando iniciei foi muito difícil, eu tinha uma visão totalmente diferente e assim, eu não tinha consciência naquele momento, aí depois fui me descobrindo, e quando você se descobre e quando você abraça a causa e tem amor por aquilo é quando você se conhece um pouquinho, porque eu aprendi muito, quando me vi, na dança, como é que vou dá aquilo? Eu não gosto de me expor, fico toda sem jeito, sem graça. Então assim, é do seu eu, a questão do abraço, do afeto, que você não teve na infância, é muito duro você chegar agora e ter que fazer, sabe? Eu aprendi muito, até pra uma pessoa chegar e me abraçar era um horror, então assim, é coisa que você aprende muito. Por isso coloquei Determinação e **Respeito** com você e com o outro. Então quando você trabalha com criança e adolescente é um risco, porque já tive em situações que eu não sabia como fazer, por isso a Determinação, tem que ter foco. “Eu to ali pra fazer o que, sabe”? Tudo ali você tem que se perguntar. Nesse trabalho que a gente faz tem que **Determinação**, pensar o que vai dizer como vai fazer.*

PESQUISADOR: A autoformação através da própria experiência nos Projetos. Isso é Conhecer-na-ação. Construir ideias e conceitos através de uma ação realizada, experienciada. Não tem como prescrever algo antes de acontecer, porque cada situação é singular. E no momento inesperado, a gente precisa saber o que fazer. Eles (as crianças) contam tudo, eles sentem confiança na gente, isso é interessante. O conhecimento construído aqui é assim, o que acontece na rua a gente fica sabendo, **isso não é uma potência dos Projetos**, porque sentem confiança na gente? Esses envolvimentos não se encontram em produções escritas, eles vêm daqui, da lida diária de conduzir essas crianças e adolescentes a uma cidadania real, possível e não somente simbólica. É cada história que a gente passa, e é com elas que temos que aprender a viver, a gente tem que viver para poder falar sobre, quem está de fora não pode ter essa noção.

DIALOGANDO COM PENSAMENTOS TEÓRICOS

A fim de discutirmos sobre o trabalho educativo que os educadores sociais desempenham, nos aproximamos das concepções de Freire, na obra Pedagogia da

Autonomia, para tencionar as questões das práticas. A pergunta-chave foi “O que é ensinar pra vocês?”

Jequitibá: “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” – *eu concordo com ele, tem que dialogar, eu acho que em qualquer setor você precisa ter educação, seja lá com quem for. Eu estava sozinho com os meninos e alguém chegou como uma pessoa que quer fazer trabalho social, então o diálogo não é uma coisa fácil para todo mundo, a gente tem que tá sorrindo, não pode exagerar, mas gosto de brincar com as situações, tem coisas que mexe lá dentro no psicológico, então estou mais feliz do que triste, eu me sinto assim, com todos os problemas que tem aqui que surge, apesar de ter isso aqui também, a tristeza, mas me sinto mais assim, feliz.*

Faveleira: “Ensinar exige convicção de que, a mudança é possível”, *a gente está no trabalho que acredita que a mudança é possível, e exige a apreensão da realidade que eles trazem, a gente sabe que o trabalho envolve mudar a realidade que eles trazem, é um trabalho pouco contraditório do que eles aprendem em casa, aqui ensina uma coisa e em casa é outra, então a gente vive isso e acreditamos que a mudança é possível dentro dessa realidade. A gente tem esperança de que pode mudar. Eu me sinto assim, às vezes desanimada, mas confiante.*

Jurema: “ensinar exige tomada consciente de decisões”, *a gente que tá consciente de cada decisão que precisa tomar. Eu sou apaixonada pela prática, e às vezes a gente fica pensativa, as vezes bate a tristeza, mas mesmo assim continuo firme, eu gosto do trabalho que faço aqui, está entranhado.*

Amburana: “ensinar exige comprometimento”, *eu ia mudar porque eu não me acho tão comprometida como gostaria, mas depois, só em você lembrar o tanto de ano que você tá aqui, as dificuldades que você vem passando, se você não é uma pessoa comprometida, você não está aqui, não passa nem um ano... Você chama de Carandiru e outras coisas. Às vezes eu me pego pensando, será que estou me envolvendo o bastante para ter bom resultado, às vezes à gente se pega assim, e não é que deu certo? Deu certo!*

Macambira: “ensinar exige respeito e autonomia ao educando”, *e aí... Tem que ter respeito da minha parte tem que respeitar, pra ensinar ser assim, tem horas que eu fico assim, surpresa, porque os meninos sabem mais do que a gente, é cada conversa que a gente fica horrorizada, fala coisas que a gente nem sabe o que é... A gente fica de boca aberta, tem alunos aqui assim.*

Jequitibá: *acho que o bom do trabalho é porque a gente erra, não tem um acerto, nada determinado, a gente não sabe se vai dar certo ou não, o ser humano tem direito de acertar e de errar, porque eu acho que é assim, ter o direito de errar porque o acerto vem da reflexão, o trabalho que a gente faz, respeita porque a gente tá aqui no dia a dia, mas a gente não também não pode esquecer da gente. Eu ao longo dessa caminhada, também aprendi muitas coisas, mas eu não consigo passar pra dentro da minha sala, o que eu aprendi, porque são pessoas diferentes que tem mentalidade que não caminham junto com a minha, é como diz, você tem que conviver pra aprender, então não adianta dizer que sou assim, que na minha casa é desse jeito, porque é totalmente diferente colocar uma coisa na cabeça do outro se ele não convive.*

Amburana: *eu tenho uma conclusão diferente, eu acho que o trabalho que eu tenho, influencia na minha família, e eu consegui ter muito orgulho, por isso que eu continuo*

no trabalho, porque na minha família colhi frutos através do trabalho, quando eu estava do outro lado que não tinha projeto, e assim, tudo que os meus filhos faziam eu batia, não tinha pena não, e hoje eu não me vejo batendo, e eu acredito que foi por conta do trabalho, porque eu não fiz nenhuma lavagem cerebral pra mudar de opinião. Mas assim, eu acho que quando você convive, com situações que você começa estudar todo o seu redor, será que eu não estava agindo errado? Porque mesmo que os meninos daqui tenham, os meus filhos também podiam ter, eu não tinha a paciência que tenho hoje, eu não conseguia, não é dizer que eu não queria, mas é porque não conseguia, e hoje eu não consigo bater, quando eu bato, eles choram e eu choro também, mas aquela raiva de momento, se eu pegar o chinelo, eu não consigo. Então eu consegui levar essa sensibilidade que eu tenho aqui, levar para a minha família e eu acredito nisso, e ate minha família diz, não sei como tu mudou desse jeito, eu não gostava de menino não, a minha forma de pensar era essa, aí depois que eu vim, convivi e vi a situação dessas crianças, ai você acaba sabendo como é na casa deles, como o pai age, como a mãe age, então eu acho que Jequitibá também já colheu esse fruto, senão eu não tinha criado esse habito, como ela age hoje.

Jequitibá: na hora que eu falo na questão de crianças, eu falo a questão dos adultos, do dia a dia, naquela vez que a gente passou pra pegar Jaqueline, quando eu cheguei em casa, o homem quase que derruba a casa, porque você está naquela de participar de reunião, de encontro, essa troca de experiência é muito rica, um diz uma coisa e você diz outra, e você vai analisando para colocar me prática, diferencia o que é certo, você vai amadurecendo, você vai aprendendo com a vida. Saber dizer sim, saber dizer não.

Quixabeira: “ensinar exige risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação”, às vezes você pensa que não está fazendo a diferença, até um certo ponto a gente termina descobrindo que você é uma peça fundamental para o trabalho, é tudo o que a gente disse até agora, mas a vida da gente é um fio, porque você não sabe, sai para um curso e não sabe se vai acontecer alguma coisa, ate em casa pode acontecer algo, então identidade de Quixabeira: fala de Jurema – não venha com essa que você é um apoio, que eu não lhe vejo assim, Quixabeira é uma educadora social da casa rebecca, voluntaria realmente, mas ela não é suporte, ajuda... Ela é uma educadora social, que você pode ser tudo, a importância é a mesma na coletividade.

PESQUISADOR: As discussões fizeram descortinar algumas fundamentações para as práticas educativas que os educadores sociais realizavam. A partir dos pensamentos de Freire, puderam analisar algumas posturas, e perceber alguns resultados do trabalho feito. O diálogo, mais uma vez foi ressaltado, assim como a perspectiva de acreditar em possíveis mudanças para as crianças e adolescentes. Nesse ciclo, aconteceu o processo de autoconhecimento referente a ser educador social. Na coletividade, foram se descobrindo e revelando uns aos outros com base no trabalho que assumem.

Construção colaborativa das diretrizes.

MEMORANDO Nº 05

Ciclo reflexivo

27 de março de 2018

Tema: formação cidadã - educação politizadora

Iniciamos o ciclo com um debate trazendo questionamentos referentes ao que se ensina nos projetos. Cada um tem num papel um questionamento ao qual deve partilhar no grupo.

1. O que falta para tornar melhor o trabalho que você faz?

Educadores sociais: *falta aprender mais... Conhecer outras maneiras de ensinar, de enfrentar as dificuldades. Falta muita coisa: recurso, material didático. Falta conhecimento para ajudar as famílias das crianças, porque muitas vezes a gente não sabe como ajudar. Eles não gostam de conversar, não querem saber e nem aparece aqui quando a gente chama. Acho que a formação, ela é mais que importante. Temos que nos atualizar, mesmo porque como é que vamos trabalhar alguns temas com eles se a gente tá por fora daquilo? Tem tema mesmo que a gente tem que pedir ajuda a outros profissionais pra trabalhar com eles.*

2. Como você escolhe/sabe o que deve ensinar?

Educadores sociais: *isso daqui é uma questão interessante, porque às vezes a gente escolhe uma coisa pra trabalhar e aí surge uma necessidade na hora, e aí você para o que está fazendo pra falar outra coisa. Você está dando uma aula aqui sobre, “semana santa”, então vamos falar um pouco sobre... Aí começa um a provocar o outro, soltar piadinha. Aí você para pra falar sobre respeito, sobre limites, sobre respeitar outra pessoa, então é outro assunto diferente. Então você escolhe por necessidade direta, ou por ser conteúdos que vão enriquecer a vida daquela criança. Você escolheu, e às vezes a necessidade aponta para outra coisa, ou você acha que está devagar a leitura, trabalhando contos com eles percebe que está devagar a leitura, engancha demais, boa parte não sabe... Então vamos trabalhar isso aqui.*

Então surgiu o seguinte pensamento: como a gente trabalha a questão da leitura dentro dos propósitos das casas?

Ensinar eles a pensar, pra não ser um “bicho de sete cabeça”, porque eles não sabem interpretar, ler além da palavra. A criança não gosta de ler, a gente coloca pra ler e sempre reclamam. e hoje ou você estuda ou não vai a lugar nenhum.

Outra questão emergiu da educadora jurema: quem apresenta o mundo para criança? Ou a própria criança desenvolve uma incapacidade de interpretar?

Os pais, os educadores, professores, os adultos.

Eu vejo assim. Quando a gente tem filhos cada um é diferente, aprende diferente. E cada

um tem uma maneira de agir: um gosta de ler mais, outro não, mas em matemática era “crânio”. Às vezes a gente ensina de forma rigorosa né? Sem tá ali, dialogando, a gente pode buscar outros meios de conhecimentos para eles desenvolver mais e assim aprender. Cada um é diferente, tem que buscar uma forma que alcance eles de forma humana, cada um vai desenvolver e agir diferente.

Baseado na pergunta de jurema, o que a gente pode afirmar?

Os educadores sociais: a gente escolhe o que ensinar baseado na necessidade da criança.

3. O que deve fazer para organizar o ensino?

os educadores sociais: o planejamento. Pensar antes de chegar na casa para dar aula. a gente planeja algo e a criança muitas vezes não quer aquilo que a gente planejou. aí já tem que pensar numa coisa rápido, você tem que ter jogo de cintura né? Tem que sentar com ele, tentar acalmar, tentar atrair. porque sem sempre tem que deixar só porque um não quer fazer, e todos estão ajudando querendo, então a gente combina com a turma as atividades. A gente tem que parar para escutar eles, porque muitas vezes tenta convencer e acaba sendo convencida. Na conversa a gente resolve.

Uma experiência...

Uma vez eu trabalhei o dia da água. eu pedir a jurema para deixar uma letra de música para trabalhar com eles. Antes de colocar a música, eu queria falar com eles um pouco sobre o tema. “eu vou contar uma história para vocês, antigamente aqui atrás desse projeto era diferente...”, aí ----- já me cortou “Ave Maria, já conheço essa história toda”, e eu disse: tá bom -----, você vai dizer o que você sabe para as crianças e eu vou sentar e te ouvir. Depois de falar, -----sentou. Então contei a história e de vez em quando ele me cortava para falar alguma coisa. Ouvimos a música, debatemos e tal. Agora vou propor uma atividade para vocês, vamos criar um teatro sobre a água. Tentei preparar em grupo, e eles não aceitaram do meu jeito, queriam o grupo deles, então foi o jeito deixar eles mesmos escolher os grupos deles. Eles mesmos foi criando as falas, ensaiaram, colocaram nomes, e eu fiquei observando eles fazerem as coisas.

A educadora social sucupira: eu achei lindo, porque elas fizeram a coisas no “facão”. Vocês sabem o que é fazer as coisas no facão? É fazer em cima da hora, na base do improviso, e ela fez uma coisa que fiquei besta com a apresentação de Jesus. Eu quero saber como foi que Jesus decorou aquele texto num minuto. E a desenvoltura da criança? Nunca quer fazer nada aqui, e nesse dia se revelou. E a música? queria fazer a coreografia de novo, não foi? Por isso é importante a gente dar valor.

*Falando sobre a pergunta: **o que falta para tornar nosso ensino melhor?***

Educadores sociais: nós mesmas, educadoras sociais ter a consciência que o nosso ensino não é para ler e escrever, porque ler e escrever quem faz é a escola. A nossa função no projeto como educadora social é preparar eles para a vida, pra dizer a eles que quem não tem um diploma fica para trás, se entra nas drogas, se for filho de pobre, não tem como

pagar o traficante, morre de menor ainda, com 16 ou 17 anos, vai pagar com a vida, que não tem perspectiva nenhuma. Se uma menina muito jovem entra na prostituição ou na vida adulta cedo demais vai perder a adolescência dela, e quem vai criar os filhos delas são as avós, na maioria das vezes, ou então deixar a criança penando, vivendo miséria no mundo como a gente ver pertinho daqui.

4. Qual o objetivo de seu ensino?

Educadora sucupira: eu tenho uma ousadia muito grande com esse projeto. Por isso que eu fundei ele, foi por isso que eu tô aqui até hoje, porque eu acredito e acho bonito que um filho de pobre, um filho de pessoas que não tiveram uma formação digna por não ter oportunidade, que eles busque uma oportunidade melhor na vida. é tão lindo eu ver hoje e dizer, nós temos meninos que passaram aqui no projeto e que hoje estão estudando , terminando a faculdade, que estão formados, que estão ensinando.

A linguagem que você falava com os adolescentes do projeto há 10, 11, 12 anos atrás não é a mesma que você pode falar hoje. se você diz para um menino assim, que chegou no projeto que tava criticando que um tava com a correia do chinelo lilás e o outro laranja, e você manda ele ir embora e depois não vai atrás, ele quer isso mesmo, porque pra ele é muito mais cômodo ficar na rua que não tem limites. que você não precisa está mostrando, ensinando... As vezes é preciso puxar para trás, mas as vezes você tem que motivar, chegar perto e conversar. a gente tem meninas nesse projeto de 9 ou 10 anos que já quer namorar, que pensa que quando tiver um bebê vai ser fácil. Se você não tem estrutura para orientar, você vai logo dizer que a menina está com ousadia, que merece uma surra, você vai na casa da mãe contar, e a mãe quer bater. Então se você não tem estrutura ou formação para lidar com essas pessoas, essas crianças vão sofrer horrores, porque nem aqui a criança volta nunca mais. E aí você deve ter um jogo de cintura para saber lidar com toda essa realidade.

A gente fazia uma coisa aqui maravilhosa, e que hoje a gente não faz mais porque a gente foi se desgastando, mas que precisa fazer que é a questão das visitas nas famílias. se a gente não vai, se a gente não tenta, quem diz que essas famílias que estão nas casas das crianças são piores que eles? Não são mais crianças que eles? Será que eles tiveram a oportunidade que a gente tem? Então, ou a gente faz uma formação de qualidade, que eu acho essa aqui maravilhosa e de graça viu, porque -----está estudando para vir aqui fazer uma oficina... A gente consegue também melhorar, partilhar as dificuldades, que a gente não faz mais. São muitas dificuldades e que você não se renova, não tem formação, tem que buscar.

5. O que eu ensino caminha em que direção?

Educadores sociais: Ao bem. Minha parte de orientador precisa fazer na vivência com as crianças, não deixar passar despercebidas as mínimas coisas, nos outros espaços além do momento da aula. Mostrar o bem na vida. Uma criança chegou no projeto tão rebelde, e eu conversei com ela e perguntei “você faz tudo isso na tua casa?”, ela de imediato respondeu: eu pró? E como você faz tudo isso aqui no projeto, aqui tem coisas boas, tem

que respeitar um ao outro, a pró. aí ela mudou foi muito até agora, é um chamego com a pró, faz tudo certinho, porque antes não queria fazer nada, eu fui conversando devagarinho, e ela mudou.

6. Que conhecimento a gente ensina na prática?

Educadores sociais: eu tento passar meu conhecimento que aprendi tanto na escola quanto no projeto também. Pra construir um cidadão do bem. A gente tem que trabalhar muito isso aqui, respeitar os colegas, não ir para os caminhos errados, mostrar um rosto de amor, carinho, sem preconceito. a gente ensina o conhecimento da vida, porque a faculdade é muito além disso aqui. A gente aprende aqui através das vivências, porque a gente aprende a ser educadora aqui, no dia a dia.

7. Que tipo de ser humano você deseja construir?

Educadores sociais: cidadãos de bem que procure caminhar pelo certo, que aprenda a viver pelo certo, mesmo que o errado seja mais atraente, tentar o caminho do bem, porque o caminho errado tem as consequências pesadas. Eu penso que pelo menos eles saberem algo que “não é só isso aqui que você tá vendo, pode ser que na sua casa as pessoas usem drogas, bebam, mas não é só esse caminho que existe não pessoa, tem esse caminho”... Tem essa oportunidade e tem essa. mostrar caminhos. porque às vezes pode parecer comum pra gente “você tem como mudar, como crescer, sair de onde você tá, mas para a pessoa que ta ali, não sei, parece que não existe outra oportunidade, não existe o que fazer”.

Pesquisador: Neste ciclo reflexivo, várias pontuações foram consideradas para análise coletiva, como: considerar a especificidade de cada ser acolhido nos Projetos Sociais, trazendo a realidade da criança para o que se pretende alcançar como premissa, para poder repensar os processos que deram certo ou não. Refletir sobre o que se vive, aprende e ensina nos Projetos para identificar dificuldades, laços e potenciais que poderão qualificar o trabalho educativo. A educação para a autonomia existe um processo de conhecimento aí. A criança tem um mundo e o ler da forma que sabe ou que vai aprendendo, com elas, os educadores sociais mais aprendem do que ensinam, devido à convivência democrática que tentam construir como objetivo dos Projetos. A transformação das situações-problemas em temas para serem discutidos é a base “curricular” que integra e organiza o potencial desses espaços de Educação Não Formal.

MEMORANDO Nº 06

Ciclo Reflexivo

03 de abril de 2018

Tema: Formação Cidadã – Cidadania e Contextos Sociais

A partir de um marca texto temático, pensar sobre o que deve ser uma formação cidadã.

Algumas palavras-chave contidas no marca-texto são sinônimas de prática de cidadania para os educadores sociais: povo, população, governo, participação, social, democracia, maioria, deveres, direitos, cidade, pessoas, escolha, cidadão, bem, expressão, liberdade, exercício, respeito, comum. Como isso acontece na prática para exercer uma formação pela cidadania? Através de um estudo de dois casos (previamente pensados de acordo os relatos das entrevistas intensivas), foi proposto uma análise em que a Formação pela cidadania esteja presente.

Assunto discutido: situação de risco/violência

Caso 1:

Uma mãe chega ao Projeto Social e informa que um adolescente estava na rua num comportamento meio que estranho. Parou em frente a um carro e entregou algo para o motorista que estava dentro da mochila, em seguida seguiu o caminho para casa. Isso vinha acontecendo há um tempo. A mãe preocupada, logo procurou as educadoras do Projeto Social para pedir ajuda. O que deverá ser feito?

Educadora Sucupira: Procurar saber o que está acontecendo. Procurar conversar com o adolescente para entender o que realmente estava acontecendo para poder ajudar.

Pesquisador: E depois da descoberta?

Se fosse uma situação de drogas, iria procurar orientar pessoalmente, depois a família. Procurar conversar com o adolescente é a primeira coisa, se aproximar. Depois procurar uma ocupação para ela fazer, para motivar a ver outros caminhos. Muitas vezes os projetos assumem isso, apesar de ter órgãos responsáveis, mas ele acaba assumindo esse papel. Isso que fazem é suficiente? É o começo. E depois continuar acompanhando até parar de usar. É como eu falei se tivesse como motivar na questão do dinheiro, a gente dar uma orientação tem outro lado pra seguir, tem outra coisa pra fazer, você vai escolher o que?

Pesquisador: Baseado nisso, qual significado que a cidadania tem no nosso meio? De que forma essas palavras podem ser concretizadas?

Educadora Sucupira: Na demanda dos Projetos, eu procuraria conversar com os pais. No decorrer das experiências reais a gente percebe hoje que criança e adolescente que sai com drogas que a gente não sabe, por que às vezes a gente acaba prejudicando, comete erros

gravíssimos por julgamento, porque nem tudo que parece é real, é verdade, pode ser uma outra coisa que a gente desconhece. Mas a primeira coisa é descobrir o que existe no círculo desse adolescente, as amizades, a influência que está cercando ele, pra gente poder descobrir realmente o que ele entregou no carro era drogas. Se o que ele entregou era drogas, a gente tem que procurar alguém que pode fazer uma denúncia sigilosa. A gente sobreviveu muitas vezes a essa situação, mas a gente sabe que muitas histórias ficam impunes e agente recebe perseguição. Mas pelas coisas que a gente viveu nesse Projeto, a gente não pode espalhar muito, e às vezes em vez da gente resolver a gente pode provocar uma situação de risco para o adolescente, ele pode ainda ter um jeito, e o jeito mais viável é tentar achar pessoas parceiras que possa ajudar. Hoje nós temos uma pessoa que nos orienta juridicamente, pra gente não ir de murro na montanha, porque se a gente for comprar um conflito desses, na maior realidade das famílias quem usa drogas é os pais, é os tios, é os avós, é os irmãos, é os parentes. Aí como é que você denuncia isso? Você vai comprar uma guerra, aí você vai afastar a criança do Projeto porque não vão aceitar que a criança permaneça, ou vai morrer. Então como fazer isso? Com o sigilo tremendo você vai achar alguém que seja seu, que possa fazer uma denúncia por baixo dos panos, por isso que a gente precisa muito saber como fazer as coisas. Hoje não sei se é mais difícil lidar com as crianças que vivem nas drogas ou as mães neuróticas, que a gente tinha que ter uma forma de ajudar as mães, as famílias.

Um grupo de mães de crianças do Projeto se juntou para bater numa criança aqui no Projeto (Casa Rebeca), eu mandei tudo ir embora, porque aqui não é aceitável uma coisa dessa, teria que bater em mim primeiro. E uma mãe gritou de longe: enlouqueceu, enlouqueceu! Eu disse: Eu não estou louca, eu não estou aqui fazendo uma loucura, estou tentando cuidar de crianças, mas os doentes maiores que deviam está nessa Casa se educando era as mães, porque são mais mal educadas e mais selvagens do que as crianças. Como é que você diz que vai juntar para dar uma surra numa criança que nem mãe tem, que mora com um pai drogado e alcoólatra?

De por mim este Projeto (Casa Rebeca) já estava fechado pela manhã desde fevereiro, só que cada dia que penso, eu penso onde vamos colocar Vitor? São situações de risco que vivem crianças e educadores sociais, que nos direciona a refletir sempre aquilo que a gente faz.

Pesquisador: Essas vivências nos educam como seres no mundo. Então o ensino, a aprendizagem, as construções e relações não podem ser sistemático, precisa está imbuído dessas vivências, desses conflitos, porque está nele, com ele. E a formação que deve ser oferecida precisa ser politizada. A experiência individual que cada educador social permite que aconteça e que atravessem sua história traz consigo o potencial de autoformar-se, quando se percebe que nesse alicerce está o lugar da formação, da reflexividade.

Caso 2:

Numa oficina de vivências entre crianças e adolescentes de uma ONG, a educadora propôs uma atividade que os motivava a sonhar em ser alguém bom para o mundo, feliz com a vida que construiu no dia a dia. Para iniciar a educadora fez uma pergunta: Qual é o seu sonho? Ao passo que a turma foi respondendo, a educadora percebeu que alguns até o momento, não sabia o que era sonhar...

Então, ela pensou em fazer vivências de pessoas em suas diferentes funções e como seria a vida de cada uma delas. Dividiu a turma em grupos e iniciou as encenações. Ela percebeu que não fez o que tinha planejado, mas alcançou o desejo de incentivar as crianças e adolescentes a pensar no futuro.

Educadora Sucupira: É preciso motivar a sonhar. Porque sonhar é ter perspectiva na vida, pensar longe. No dia que eles sabem que tem aula de futebol, faz questão de correr todo mundo aqui para o Projeto, para ir para o treino do futebol. E quando tiver uns meninos bem treinados, mais comportados e que não tiver falta, ele leva para uma escola em Salvador para treinar jogar lá, para ser escolhido pra ver se podem jogar na escolinha do Rio de Janeiro ou não. O sonho dos meninos é jogar no RJ, Salvador, então, estão sonhando. Eu acho que é uma forma deles sonhar, de sair um pouco do celular.

Educadora Andiroba: Já pensando sobre essa situação com as crianças que estou trabalhando, tentei levar através de atividades, fazendo a descoberta do mundo deles, mostrando diversos tipos de profissões de pessoas dali do bairro pra eles como referenciais, pra que possam ter pessoas referenciais dentro do seu próprio bairro, sua localização, mostrar os pedreiros, até o jogador que é a pessoa que eles têm mais contato, e depois daí deixando eles livres pra procurarem as profissões que eles conhecessem para depois discutir o que cada profissão e depois eles me diriam com quais quando adultos eles queria trabalhar.

Pesquisador: Teve uma situação aqui que um menino me disse na aula sobre o que eu queria para meu futuro, pensando no presente em que se encontrava, e ele resmungou: “oxe professora, eu vou estudar nada, vou ser pedreiro como meu pai”, isso foi um motivo para estender a aula, então eu trouxe um monte de fotos de profissões que são “difíceis” de serem alcançadas, de embaixador, de juiz, advogado, etc., um monte de coisas que parecem ser impossíveis para eles. E deu a aula toda de discussão, e um deles disse isso. Pensando nessa realidade, percebi que poucos conseguem criar uma perspectiva de vida assim, tão grandiosa.

Educadora Jurema: Eu penso que às vezes a gente peca aqui, porque pensa que não dá pra sair daqui, mas não é correr mais do que todo mundo está correndo, mas ainda sim você pode chegar lá na frente e ser uma grande bailarina famosa do país. Não dá pra chegar? Não tem brasileiro que chega nas olimpíadas e tudo mais? Acho que você é forte, é claro vai encontrar mil barreiras, mas é melhor pensar nisso aqui... Acho que vou fazer uma

faculdade, ótimo, é pensar em fazer um monte de coisa, um bacharelado, quero fazer bioquímica, onde é? Em Salvador? Bora fazer. Existem pessoas que saíram do nada e chegou a algum lugar, pensar nessas pessoas, nas passagens que fizeram, onde chegaram.

Num segundo momento do ciclo reflexivo, montamos um mapa de associação de ideias sobre o que os educadores sociais entendem por FORMAÇÃO e CIDADANIA.

Quais palavras que vem em mente quando nos referimos a esses termos?



Pesquisador: Teria outra formação para ofertar para as crianças que não fosse a pela Cidadania? O que é essa cidadania dentro da perspectiva do que a gente vive?

Educadora Sucupira: Será que a gente sabe mesmo o que é limites? Elídio é um menino que hoje ele é o centro das atenções do bairro, das pessoas que conhece ele, que convive com ele. Ele tá com Câncer no intestino e ele chega aqui no Projeto (Casa Rebeca) e joga bola no quintal, Elídio não pode jogar bola nesse lugar, porque tua mãe tem que juntar dinheiro para teu tratamento, ele jogou, jogou e quebrou uma peça da pia... a gente não tem dinheiro pra nada aqui, hoje de manhã a mãe veio no primeiro dia ser voluntária do Projeto, deu um escândalo porque Agnaldo que não tem nem mãe em casa, só um pai drogado que “cuida” dele, deu um tapa numa menina e a mãe de Elídio veio de um jeito...ela era educadora aqui, dizer para a mãe da menina que o pai de Agnaldo não dá educação e disse um monte de coisa ruim sobre a criança. Tive eu falar com ela; “olhe, seu filho é amado, seu filho você cuida, você faz tudo e eu disse a seu filho mais de dez vezes que não podia jogar bola no quintal da Casa Rebeca porque podia quebrar alguma coisa e ele quebrou”. Agnaldo não tem ninguém para dizer, pra educar dessa forma, só aqui no Projeto e ele fica no Projeto quatro horas por dia, o restante do tempo dele é na rua ou com o pai, e o pai é desse jeito. Então, agora você vai trazer a peça que se filho quebrou por teimosia. Fiz isso pra educar essa mãe, isso é dá limites. A gente tem que aprender a ter sensibilidade, agora sim, o que é fácil para o outro, pra mim não é. E tudo é processo, é construção. Pensando em mim, com a formação que tenho e com a vida diferente, é que às vezes que volto atrás e vejo o que esperar dessas mães que não teve formação? Não posso cobrar muito dessas mães.

Educadora Amburana: Quando eu entrei no Projeto (Fazendinha) eu tenho um sonho de trabalhar com as famílias, nunca conseguir, só com crianças. E eu acredito (é uma coisa

minha) se a gente chegar lá na família a gente atinge um objetivo maior no que a gente espera, porque quando a gente tá trabalhando com crianças você tá esperando que aquela criança lhe dê um retorno 100% e você não consegue sem a família. Na Fazendinha tem muitos casos, de famílias que precisam de uma orientação, que é a formação que a gente tá falando. Muitas crianças saem prejudicadas por causa das famílias que não deixam eles fazer determinadas atividades, por exemplo: tem um menino que a mãe mandou dizer que não ia fazer ballet no Projeto para os meninos da rua não ficar chamando ele de “viado”. Eu acho que as famílias têm muita influência em tudo, a família pode ajudar tanto para o bem quanto para o mal. Eu prefiro pensar em trabalhar com elas no positivo que a gente vai ter um retorno maior e muito melhor com as crianças.

Pesquisador: A educadora Amburana não se vê como educadora social se vê como mãe, que gosta das crianças mais “difíceis”, mas que corre risco tanto quanto as outras,

Educadora Amburana: *Eu tenho que dispensar os outros para ficar com esses, sem perceber, você corre risco. Só em fazer um trabalho social, morar perto, você corre um risco. Qualquer denuncia que aconteça no bairro, na rua, foi o pessoal da Fazendinha. Eu faço um pouquinho de cada coisa na Fazendinha, mas não me vejo como educadora.*

Pesquisador: O que diferencia uma mãe de uma educadora?

Educadora Amburana: *Eu acho que uma educadora é aquela que se doa, mas de forma diferente. Porque assim, o que eu vejo lá, atividades, seja ela qual for, eu não me vejo assim, eu não entro numa sala de aula pra botar uma folha lá e dizer, isso aqui é uma atividade que vocês vão fazer, então pra mim eu não sou. Eu faço atividade, mas do meu jeito, porque o menino diz logo “eu não vou fazer isso não”, aí penso, vai fazer o que? Vamos fazer uma roda, vamos fazer o que você está propondo e depois... daí eu tiro alguma atividade pra fazer. Mas eu acho que a direção que eu tô dando é como mãe.*

Pesquisador: A formação nos Projetos Sociais acontece no processo, quando se aprende com as situações, quando você pensa aquilo que faz, e repensa avaliando-se, uma prática reflexiva constante. Caminhar junto, quem tem mais tempo, partilhar as vivências com quem está chegando, isso tudo é construção. Pensando na estrutura das famílias, a formação que se tenta ofertar deve ser tão marcante ao ponto de superar essas dificuldades com as famílias. Instigante identificar que há um processo de negação profissional acontecendo com a Educadora Amburana. Neste ciclo reflexivo ela se mostrou bastante revoltada com o trabalho vivenciado na Fazendinha. As outras educadoras não concordam com o pensamento de Amburana porque ela faz um trabalho belíssimo com as crianças no acompanhamento com as situações difíceis. No exercício de identificar os processos que emergem dos dados, a negação inicial de Amburana, revelou um campo propício para analisar como acontecem esses encontros na realidade.

MEMORANDO Nº 07

Ciclo Reflexivo
10 de abril de 2018

Tema: Formação Cidadã – Ideias sobre cidadania e fundamentações teóricas

Quais as ideias pré-concebidas sobre uma formação pela cidadania? Quais os princípios que regem essa formação? A primeira questão que surgiu foi: A gente nasce cidadã ou se torna?

Os educadores Sociais: *A gente se torna, porque nem todo mundo que tem direito é cidadão, tem gente que é... Porque não respeita os outros. Ser cidadão é apenas ter direitos e os deveres? Então, eu acho que a gente se torna porque você tem que se vê com uma identidade que se coloca de alguma forma. Essa daqui sou eu, então, agente se torna.*

Quando nasce a gente vai chamar de que? Quando nasce, nasce um cidadão e com o tempo a pessoa vai formar esse cidadão, vai sabendo seus direitos, deveres e sua identidade.

Algumas experiências que falam por si

Educadora Sucupira: 1. *Eu digo que eu sou cidadã, aí eu chego numa reunião pra falar sobre Projetos Sociais e digo assim, “os meus direitos e a mesma realidade que vocês vivem, as mesmas angústias eu experimento” isso não é ser cidadã, isso é achar que você tem que ficar com o resto do tacho da panela como o melhor (comodismo). Eu tenho o melhor e você não te o melhor porque SOU melhor que você, isso não é ser cidadã, porque eu quero o bem pra mim e o resto é resto, e ainda quer igualar as situações de dificuldades.*

2. *Outra coisa é você chegar na fila do banco e um idoso de 90 anos e a fila única, aí você ver o velhinho no final da fila com uma neta e porque tem que se calar porque a fila é única, o banco estava superlotado em plena segunda-feira, não pode nem sentar, porque não tem lugar pra sentar, ou senta no ... e as pessoas que estão na frente não são capaz de perceber “poxa aqui tem idoso atrás de mim que tem o direito de ir embora? É só o pessoal do caixa que tem que perceber essa realidade? O que é mesmo ser cidadão? É ser cidadão de direitos sim! Só para mim? E o direito do outro? Então, por isso pra mim, eu continuo afirmando que a gente nasce pessoas com direitos deveres, mas a gente não ta preparado, formado para assumir essa cidadania. A gente vai se tornando com o passar do tempo e nem todo mundo que forma para ser cidadão, assume isso na prática. Porque uma pessoa que vai para um centro médico, para um posto de saúde para atender uma pessoa que já chega doente, já chega desgastada e atende com pau e pedra parecendo que é um cavalo, não é um cidadão. É só um empregado que ta ali e que precisa ser “cidadanizado”, que precisa ser reciclado, transformado.*

3. *Um dia um menino chegou aqui era 14: 30h, a semana passada fiquei a semana inteira falando com ele, “você não pode chegar no projeto 14:30h meu amor, todo tem horário, sabe por que? Se você chegar 14:30h, a pró vai chegar 14:30h, o colegas vão querer chegar 14:30h, daqui a pouco a gente não horário de funcionar o Projeto. Então infelizmente, em respeito ao outros a gente precisa cumprir horário, mas ele sempre chega nesse horário sem justificativa séria. Olha, quase trinta anos de Projeto eu nunca mandei ninguém voltar, eu nunca mandei, eu chamo converso, explico... nesse dia eu pensei “Que tipo de cidadã sou eu? Me esforcei pra chegar aqui para resolver os problemas do Projeto e esse menino mora*

aqui e frente estava numa boa, chega na hora quer, e todo dia eu repito a mesma história?” Eu não estou sendo cidadã, eu tenho que ser cidadã também dando testemunho, também mostrando limites, então “Hoje você vai pra casa meu fio, deixa eu agir assim hoje para você aprender mais um pouco”. Hoje eu fui cidadã de verdade, porque às vezes faz de conta e não consegue segurar o limite igual para todos.

Pesquisador: Fazer qualquer trabalho para o pobre é fazer cidadania? Ou fazer algo relacionado ao meio ambiente é fazer cidadania? Faz parte, mas não é só isso. É preciso desconstruir nas crianças essas ideias de cidadania que a sociedade tem, de ter que fazer doação e sair tirando foto e colocando nos jornais para alarmar o que está fazendo, a cidadania foi feita para todos, ela existe em todos, é uma condição humana. Qual a ideia de cidadania que se tem e o que baseia o trabalho educativo com os seres que habitam esses Projetos?

A partir do conhecimento prévio das educadoras sobre o que é formação cidadã, sistematizamos essas palavras-chave:

- ✚ Jequitibá: *Respeito. Autoestima. Motivação para vencer. Aprendizagem. Nessa longa caminhada eu acho que seja isso.*
- ✚ Carnaúba: *Contribui com paz do jovem com a interação com a escola, com desenvolvimento artístico, cultural e também que promove um acolhimento.*
- ✚ Jurema: *de forma que possa desenvolver o indivíduo, reconhecendo sua identidade, seu lugar de direito, o diálogo como forma de ouvir as crianças e os adolescentes, o que eles pensam.*
- ✚ Quixabeira: *Quando estou ajudando com vontade, estou promovendo o bem, às crianças, aos pais, escuto ensino algo para o bem.*
- ✚ Sucupira: *formação para o respeito, a consciência do dever seu e do outro, resgate do seu direito e do outro, isso pra mim é formação cidadã, é cidadania. É a reconstrução da consciência.*

Conhecendo algumas ideias de autores

A participação não é uma abstrata vontade ou consciência, mas práxis que procura superar os problemas sociais, como a ausência de bens materiais, simbólicos ou sociais. Eles poderão ser conquistados se os indivíduos apossarem-se de direitos e lutarem pela sua execução. Daí que cidadania implica a conquista da igualdade, em oposição à sociedade de classes, que promove a divisão social com a negativa de bem e direitos à maioria (MARTINS, 2007, p. 84).

Educadora Sucupira: *Como ensinar as crianças a participarem dessa vida que temos, que é*

política? O CRAS que não vem pra fazer acompanhamento com as crianças, a gente que tem que levar lá, mesmo com a quantidade de carros que têm. E ninguém faz nada, cadê o povo na frente na prefeitura, eu falo daqui mesmo, um representante daqui do bairro, a gente cobra o que? Isso acontece porque esses lugares políticos não são ocupados pela gente, a gente não aprendeu a participar. Você pode falar organizadamente, resolveria muita coisa. O canal da prefeitura de transferência, mas a gente não acompanha. Se a gente não alimenta essa participação nas crianças, a gente acaba reproduzindo a sociedade do jeito que está.

Educadora Jurema: É igual nas famílias, né? Eu fico olhando assim, uma ou outra criança tem aquela capacidade de discutir, dialogar com os pais. A maioria ou chora, ou berra, faz calundu, se joga no chão, agora dialogar? Fico besta quando vejo uma criança que sabe. Dialogar é um exercício de cidadania. Aprender a conversar, aí você discute e ouve o outro, aprende com o outro, concorda, discorda...

“A cidadania pressupõe uma conquista popular, não se configurando como uma dádiva, ou uma concessão, mas algo que advém da luta pelos direitos individuais, sociais e coletivos” (DELIBERADOR E LOPES (2011, p. 31)).

Educadores Sociais: Um dia eu ouvir o seguinte: Quem foi a pessoa horrorosa que criou os Direitos Humanos? Conheço muita gente que é contra os Direitos Humanos. Será que é o órgão que está errado ou nossa ideia de participação? Por que será que criaram os Direitos Humanos? Primeiro que no Brasil, para as pessoas enxergarem alguma coisa precisa criar leis, então tem um grupo quês está invisível na sociedade e criaram isso para dar vez a essas pessoas, dar direito a quem está invisível. É um órgão em defesa aos mais marginalizados. O que é que o poder público faz com isso? O que a mídia está colocando a ideia da existência dos Direitos Humanos, que é um problema.

Educadora Jurema: Na Conferência de Educação, uma vereadora disse que iria criar uma lei em Jacobina pra ter uns critérios fechados pra quem podia ter filhos na creche, porque ela acha que nem todo mundo tem que ter o direito de colocar o filho na creche. A diretora da escola diz que ia ferir um direito universal, que todos tinha esse direito. A ideia de cidadania que a vereadora tem é essa, é o povo que deve se encaixar no que ela faz, e não o contrário. A educação é direito de todos, é basilar.

“(Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998) p. 28).

Educadora Jurema: A gente não consegue ser povo. Uma blogueira que eu acompanho, postou uma notícia que chocou muita gente, ela tava falando sobre os Direitos LGBTs, ela colocou “Conseguimos, conquistamos”, só que ela é hetero, eu achei ótimo, mas quando eu fui ver os comentários as pessoas estavam falando nisso, tinha que comemorava, batia almas, outros ficava assim... Estranha, né, porque ela é heterossexual, e não pode está junto.

Mas as pessoas pensam assim, de forma estancada, e a gente que tá direcionando uma educação, pode se comportar dessa forma? A gente é povo, e precisamos ensinar isso às crianças, porque as famílias, a gente sabe...

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais e filhos, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 94).

Educadores Sociais: Um dia, um voluntário de Matemática que estava com uma turma de adolescentes à noite, se viu apertado com minha pergunta: Eu cheguei na aula, e comentei com uma outra professora voluntária sobre o ENEM, e as cotas, e ele se intrometeu falando que pobre não dá valor a nada, que não aproveitava as oportunidades, que as cotas era errado, se ele pudesse acabaria com tudo isso. E eu perguntei a ele “Professor, o que é que você está fazendo aqui? Por que os adolescentes daqui não gostam de estudar, e você diz uma coisa dessas? Você não está no lugar errado?” Ele ficou discutindo comigo um tempão. Fiquei preocupada com isso, é importante ter gente que faça um trabalho voluntário, é! Mas, antes disso, precisa motivar os adolescentes a querer estudar, a reconhecer esse direito que é deles.

Educadora Jequitibá: Chegou uma mulher na Fazendinha, e os meninos jogaram a bola, pegou nela e aquela confusão toda com as crianças. Mas, é o que tenho para oferecer, se eles fossem “santos” não estavam lá. Na hora da merenda, os meninos acabaram batendo a mão na merenda e sujou ela, ela ficou horrorizada, e eu fui na secretaria pegar um álcool. É os meninos do Projeto, quem quiser fazer um trabalho tem que saber disso. Nosso papel é orientar eles, e isso é com o tempo.

Educadora Macambira: Aqui na Casa, sempre chegava grupos de doações de comida, merenda nas datas festivas e as crianças pareciam que nunca tinham comido na vida, então eles traziam um monte de comida. Um certo dia, os meninos comeram tanto, tanto, que no outro dia, conversamos sobre isso e perguntei: É assim que vocês querem que as pessoas vejam vocês? A nossa direção precisa acontecer devagar eles acabam entendendo.

Educadora Sucupira: Teve um tempo que os maiores não deixavam as pessoas que vinham doar comida tirar fotos para divulgar a doação. Os próprios meninos criam com o tempo essa consciência, que não queriam ocupar esse lugar. Isso é uma forma de criar uma autonomia, precisamos insistir e esperar.

Pesquisador: A reflexão sobre a cidadania caminhou para a consciência de que não se limita a um presente que a gente ganha porque está merecendo. É uma conquista, um direito, porque muitas coisas nos são roubadas! E a participação se tornou uma necessidade para os educadores sociais, pois é uma direção que precisa ser percorrida por crianças e adolescentes, seus ambientes familiares, como também pelos educadores sociais que estão inseridos nesses contextos sociais.

Construção colaborativa as diretrizes.

MEMORANDO Nº 08

Ciclo Reflexivo

17 de abril de 2018

Tema: Vulnerabilidade Social

Reflexão com a letra da música “O Teatro dos Vampiros” (Legião Urbana) para introduzir a discussão sobre o que os educadores entendem por vulnerabilidade social.

Sempre precisei de um pouco de atenção
Acho que não sei quem sou só sei do que não gosto
E destes dias tão estranhos
Fica a poeira se escondendo pelos cantos

Esse é o nosso mundo
O que é demais nunca é o bastante
E a primeira vez é sempre a última chance
Ninguém vê aonde chegamos
Os assassinos estão livres, nós não estamos

Vamos sair, mas não temos mais dinheiro
Os meus amigos todos estão procurando emprego
Voltamos a viver como há dez anos
E a cada hora que passa, envelhecemos dez semanas

Vamos lá, tudo bem, eu só quero me divertir
Esquecer dessa noite, ter um lugar legal pra ir
Já entregamos o alvo e a artilharia
Comparamos nossas vidas, esperamos que um dia
Nossas vidas possam se encontrar

Quando me vi tendo de viver
Comigo apenas e com o mundo
Você me veio como um sonho bom
E me assustei, não sou perfeito
Eu não esqueço

A riqueza que nós temos
Ninguém consegue perceber
E de pensar nisso tudo
Eu, homem feito
Tive medo e não consegui dormir

Vamos sair, mas não temos mais dinheiro
Os meus amigos todos estão procurando emprego
Voltamos a viver como há dez anos
E a cada hora que passa, envelhecemos dez semanas

Vamos lá, tudo bem, eu só quero me divertir
Esquecer, dessa noite ter um lugar legal pra ir
Já entregamos o alvo e a artilharia
Comparamos nossas vidas e mesmo assim
Não tenho pena de ninguém

Socialização dos Educadores Sociais:

“Eu não sei quem eu sou, só sei do que não gosto”, temos muitas crianças aqui assim, que

nem sabe quem elas são e que sempre precisam de atenção. Eles chamam atenção porque estão precisando de atenção.

Até na briga, no jeito de falar, é uma forma de pedir essa atenção nossa. Muitos dizem ‘‘ minha vida é estranha’’

- Estranho o que menino? Tua vida não é boa?

- É mais ou menos, é mais ou menos.

NÃO SE SENTEM PARTE NO MUNDO

Pesquisador: Quais temas poderiam ser trabalhados através da letra dessa música?

Educadores Sociais: Identidade, autoconhecimento, porque você não saber quem é, causa uma revolta. Você fica se perguntando e não acha uma resposta. Afetividade é outro tema que pode ser trabalhado por causa da atenção. A questão da família, que é o foco do nosso trabalho, porque ele é um pouco difícil, mas temos que tentar. Até porque mesmo se minha família não tem estrutura, se ele entender isso, a família que ele vá construir, ele procura ter outra estrutura. Trabalhando isso ele vai levar para a família, se eu mudo, as outras pessoas podem mudar, se eu mudei quem tá ao meu redor é influenciado.

Como é que a gente identifica a agressividade?

Educadores Sociais: Tem menino que bate na cara por qualquer coisa, bate mesmo. Porque ele acha que resolve ou vê isso em casa, então o que dói nele, ele quer descontarnos outros. É importante identificar pra depois saber o que fazer, porque aqui precisa muito. Eles não se aceitam, querem se agredir o tempo todo, e esse negócio de ficar provocando o outro o tempo todo, precisamos trabalhar o bullying, porque a questão de respeito é uma questão contínua, não deve ser o tema de uma aula. Em cima da realidade, trabalhamos os conteúdos, só mudamos que percebemos que a realidade tenha mudado. Aí você vai direcionando outros temas, que nem chamo de conteúdo, ligados ao que a gente estava trabalhando anteriormente. Então são importantes até que a realidade se transforme. Isso demora um tempo porque é um processo demorado e é aquilo, dar sentido aquilo que faz, devagar e aos poucos.

No segundo momento houve uma apresentação de imagens relacionadas à crianças expostas a vulnerabilidade. Foi proposto fazer um a associação entre a letra da música e as imagens.

Os resultados da análise:

Nessa foto, diz, qual é o seu talento menina? E ela diz: sofre em silêncio, tem a ver com a letra da música na parte inicial ‘‘ sempre precisei de um pouco de atenção, acho que não sei quem sou’’ aqui muitos sofrem em silêncio em relação as família, tem aqueles que chegam e falam, e tem aqueles que levaram murro, ficou roxo e a gente pergunta e eles dizem que caiu da bicicleta, que o cachorro pegou, mas não dizem a verdade, criam até histórias.

“Os assassinos estão livres e nós não estamos”, hoje temos que viver presos, pra ficarmos seguros, porque a violência nos violenta, o alvo é os pobres, porque os ricos vivem como querem, estão livres de certa forma, se é uma verba que é para um hospital eles faz o que querem, indiretamente matam crianças que precisam desses serviços, são corruptos mesmo. A foto com a menina triste me fez lembrar da violência, um gesto de repulsa a alguma

coisa “ só sei do que não gosto ” as crianças mesmo sem uma consciência política formada eles sabem dizer do que não gostam, sabem dizer de todas as formas possíveis, com agressividade, com a intolerância, diz de forma contrária, mas diz. O educador precisa perceber isso, transcender o que está aparentemente mostrando, a gente nunca vai descobrir se a gente não encarar as crianças por trás do que elas mostram olhar a criança com profundidade. Umas na agressividade, outras no silêncio e a gente precisa entender que o silêncio mostra alguma coisa. Esse olhar do educador não nasce com a gente, ele vai sendo construído, nasce no processo, na sensibilidade. Essa sensibilidade tem que nos levar a compreender e não julgar, a situação das crianças com o tempo a gente pode desenvolver esse olhar, de que a criança teve uma proteção de que lhe foi negada, quando ela engravida cedo alguma proteção foi negada pra ela pra isso acontecesse, falta alguma coisa.

Na conclusão das ideias iniciais do ciclo reflexivo, com base nas reflexões feitas, criou-se uma caracterização simbólica das crianças e adolescentes acolhidas pelos três Projetos Sociais, respondendo a pergunta:

Que características têm crianças e adolescentes que são acolhidas nos Projetos e como vivem? Dentro de um desenho foram escritos:



Alegres/ tristes/ briguentas/ revoltadas/ rebeldes / carinhosas/ violentas/ choronas/ cheias de vida/ agressivas/ imperativas/ sensíveis / vivem em lugares marginalizados com pais ausentes/ alguns criados por familiares ou outras pessoas/ amigas.

Pesquisador: Tais conceitos, concepções sobre as crianças e adolescentes revelam a infinidade de demandas sociais que os educadores sociais lidam na construção de práticas educativas transformadoras. Pensando nesse público multifacetado, todas as construções propostas pelos Projetos devem considerar essas realidades similares e também contraditórias.

As ideias sobre vulnerabilidade

Pesquisador: Pra vocês o que é ser uma pessoa vulnerável?

Educadores Sociais: *É uma pessoa que está a ser... Escrava do sistema, a violência de várias formas, levando em consideração que o ser humano vive vulnerabilidade social é “ toda e qualquer situação que fere o desenvolvimento direto ou indiretamente do ser humano nos aspectos psicológicos, afetivos e sociais”.* (conceito criado pelas educadoras coletivamente)

Dialogando com os autores – Das citações, retirar palavras que são sinônimos de vulnerabilidade:

“É papel dos educadores lutar contra a violência, valendo-se de ações a favor do desenvolvimento pleno do ser humano, da formação para atitudes pacíficas, significativas e duradouras.” (BEDENDO E FALARARA, P. 183)

Educadores Sociais: *Ações/ violência/ é dever nosso lutar contra essa violência com atitudes pacíficas*

[os adolescentes] têm encontrado também normatização da violência, corrupção, hipocrisia, indiferença, negligência, descaso pelas minorias, líderes onipotentes e narcísicos que visam a gratificações pessoais e imediatas, injustiças sociais e econômicas. Uma sociedade que apresenta uma dinâmica perversa e contraditória, coniventes com crimes do colarinho branco, com a impunidade dos poderosos. (LASARETTO, 2014 p. 109).

Educadores Sociais: negligência/ hipocrisia/ violência/ indiferença/ adolescentes

“Família remete a lembranças, emoções, sentimentos, identidade, amor, ódio, enfim, um significado único para cada indivíduo, que, como ser biopsicossocial, está inserido no seu meio ambiente, integrado a cultura e o seu grupo social de pertença [...]”.

Educadores Sociais: *Identidade, porque se eu não tenho noção da minha identidade eu já estou vulnerável /Família porque se tiver uma família estruturada não tem vulnerabilidade/ Cultura também.*

Seguindo a linha de pensamento de Malvasi (2008) a vulnerabilidade está presente quando os sujeitos “[...] se encontram em situações socialmente negativas” (p. 607).

Educadores Sociais: *Falta de emprego/moradia/ saneamento/é o cidadão ter os direitos negados/ os direitos materiais/ drogas/ álcool/ violência familiar/a prostituição.*

Quando a casa deixa de ser espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação dessa situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio ao enfrentamento das adversidades. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável *de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados* (GOMES, 2003, p. 25).

Educadores Sociais: Conflito/ adversidades/ falta de uma estrutura familiar/ enfrentamento

“As pessoas desde muitos jovens, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crê em seu próprio potencial como ser humano” (PEREIRA (2013p. 02)).

Educadores Sociais: *Inferiores/ incapazes e desvalorizados e jovens/ cultura da paz/ revolta/ marginalização/ omissão do cuidar.*

Pesquisador: Falar de vulnerabilidade é falar da falta de algo, coisa material que está relacionado aos conceitos do passado e o que é atual, é pensar na vulnerabilidade ligada a questões emotivas, afetivas, além das físicas. Tem também a questão da orientação ideológica.

A formação que a família dá, mesmo que seja preconceituosa, torna uma criança vulnerável?

Educadores Sociais: Com certeza porque se eu não tenho uma orientação positiva eu me torno uma pessoa vulnerável, é difícil criar um pensamento crítico de cada coisa que é apresentada para mim, como uma coisa que é pré-concebida para mim e pensar que é só aquele.

Baseado em tudo o que a gente já conversou o que a gente consegue dizer sobre vulnerabilidade é *“Toda e qualquer situação que afete o desenvolvimento direto ou indiretamente do ser humano nos aspectos psicológicos, afetivos, sociais, culturais e ideológicos”*. (Conceito reelaborado pelos educadores sociais).

Concluindo o ciclo, houve um alargamento nas concepções iniciais dos educadores sobre vulnerabilidade social. Percorrendo os caminhos que levam a pensar na condição socioeconômica, nos direitos básicos negados, também se pensou nas negligências sofridas pelas crianças e adolescentes pelos próprios genitores. Introduziu-se a questão da orientação ideológica, sugerida pela Educadora Jurema, nas suas reflexões sobre como as famílias ensinam e como afetam a vida dos seus filhos, na maioria das vezes negativamente. Portanto, as dimensões de vulnerabilidade se deram envolvida em:

POBREZA – QUESTÕES AFETIVAS SOCIAIS - ORIENTAÇÃO IDEOLÓGICA DISTORCIDA.

Construção colaborativa das diretrizes.

MEMORANDO Nº 09

Ciclo Reflexivo

24 de abril de 2018

Tema: Espaços de Educação Não Formal – Os eixos temáticos

A partir da imagem de um boneco, com todas as características descritas sobre as crianças e adolescentes acolhidas nos Projetos, discutir no coletivo, as ações desenvolvidas para identificar os temas que são trabalhados:

1. Qual é o trabalho que você faz?
2. Qual significado tem minha ação?
3. Quem tem poder na minha sala de aula?
4. A que interesse minha prática está servindo?
5. Eu acredito nesses interesses ou estou só reproduzindo?

Educadores sociais: Resposta da pergunta 1. *O trabalho que costumo fazer é dar atenção às crianças, dialogo com elas sempre quando aparece alguma coisa estranha. A interação é importante. Conversar é o caminho. Escutar o que eles tem a dizer sobre como estão. Dar um tratamento diferenciado a depender das diferentes necessidades. Se aproximar o máximo que a gente puder, pra eles vê que pode confiar na gente, e assim poder ajudar. Nisso a gente pode ensinar: identidade, vivência coletiva, pessoas e suas diferenças, dialogar que é tão difícil aqui.*

Educadores sociais: Resposta da pergunta 2: *Pra mim tem o significado de despertar o respeito mútuo, que é uma coisa muito difícil aqui, eles tem muitas dificuldades de conviver com o outro que é mais rebelde, mais agitado. Incentivar as crianças a ser cidadão do bem. Ensinar a eles um mundo onde tenha pessoas do bem, que convivem de forma positiva, que mesmo com os problemas que cada um tem, eles pode ser diferentes, e caminhar para outro rumo. Ajudar as crianças de alguma forma pra que elas não desista de viver, de brincar, de aprender sempre mais. Podemos trabalhar o respeito, cidadania, perspectiva de vida.*

Educadores sociais: Resposta da pergunta 3: *Geralmente é a educadora que está na Casa no dia. Ela é responsável pelas crianças e adolescentes que chegam. Como educadoras escolhemos trabalhar alguns assuntos e assim a gente vai conduzindo a aula tem o tempo da merenda, da diversão.*

Pesquisador: E ter poder é o mesmo que ter responsabilidade?

Educadora Carnaúba: *Eu acho que sou o educador, mas também as palavras, você conversar não impor um castigo, perguntar por que ele fez aquilo, e tá orientando a não fazer.*

Educadora Sucupira: *Antigamente aqui (Casa Rebeca) esse poder era direcionado para a coordenadora né. Aqui com dois três educadores, ia lá na minha casa me chamar, mas a gente precisou passar por um processo de imprensa, pra gente entender que aqui não é um projeto onde funciona a autoridade máxima da coordenadora, mas a gente faz um trabalho*

de partilha das dificuldades, partilha do trabalho e de tantas coisas, eu acho que hoje quem tem o poder, eu não digo na sala, eu digo no Projeto Social, esse poder está nas mãos da equipe. Agora assim, como a gente tá mais presente a gente decide na equipe o que fazer. A gente tá tentando formar um Projeto social onde os educadores compartilham esse poder juntas, porque o nosso trabalho é mais voluntário, não precisa de patrão, é uma equipe de trabalho.

Educadora Amburana: *Eu posso falar por mim, quem tem o poder sou eu, na minha sala eu chamo e converso, agora assim, se for uma coisa mais grave, aí a gente tenta resolver no coletivo.*

Pesquisador: A palavra poder tem outros significados, inclusive as pessoas confundem ela com o autoritarismo, porque o poder que a sociedade produz é esse, alguém manda e a gente obedece. Na sociedade é essa a ideia de poder que existe. Nos Projetos Sociais a gente precisa observar melhor, olha a questão do diálogo que saiu em todas às vezes nos ciclos reflexivos. A escuta não anda de mãos dadas com esse poder que significa autoritarismo, o poder de que necessitamos aqui é o poder da coletividade. Como é que isso acontece? A gente consegue mesmo usar esse poder coletivo do diálogo e da escuta? Toda situação de conflitos você precisa encontrar as vantagens e desvantagens. O poder está em todas as relações, mas a gente precisa ver como usar isso. Tomar cuidado para não reproduzir a mesma ideia que existe na sociedade.

Educadores sociais: Resposta da pergunta 4. *Ajudar de alguma forma. Criar uma sociedade melhor. Transformar a realidade, mudar. E a gente sabe que é algo muito grande. Temos muita coisa pra fazer, mas acho que devagar podemos provocar essa mudança que a gente vê que é necessária. A gente vê pelas famílias que a gente conhece, precisa fazer alguma coisa. As crianças precisam saber que existe caminhos que pode andar ou não seja o que os pais apresentam, muitas vezes.*

Educadores Sucupira - Resposta da pergunta 5. Eu acredito. Sonhar com o caminho que deve percorrer. Antes de eu morrer ainda quero ensinar pra algumas crianças adultas que não se morre na praia, esperando o peixe ser engolido pela baleia, pra fazer um curso técnico profissionalizante, que tem que fazer um curso que valorize a vida.

2ª parte do Ciclo

Dinâmica: O que devo aplaudir? Dentro do trabalho que se faz...

Foram colocadas palavras-chave distribuídas no quadro que fossem referentes a espaços de Educação Não Formal, foram estas:

FORMAÇÃO: Acredito eu (Educadora Amburana) é fundamental. Eu me vejo hoje impotente diante do trabalho. Se você me perguntar um mês atrás, como eu já cheguei a falar, de discordar... Essa formação de alguma forma está contribuindo pra eu ir lá e enfrentar tudo, você tem que tá sempre com isso. Você tem que ter em mente que você tá nesse caminho, você precisa realmente respirar essa curiosidade, tem que tá sempre aprendendo. Eu não tinha esse pensamento, até um mês atrás, se você me perguntasse eu ia dizer, não... Mas assim, vendo hoje a necessidade que me encontro, o meu pensamento mudou totalmente. Pensei: Quanto tempo perdido? Eu poderia ter sido outra pessoa, não me encontrar com tanta dificuldade no meu trabalho como eu encontro hoje. Tanto tempo perdido. Mudou minha visão do conhecimento, de buscar sempre, de está aprendendo o tempo todo, de alguma forma. Resolvi continuar sonhando, não é quarenta e cinco anos que vai fazer eu desistir agora. Pra mim, eu revivi toda minha infância nesses quinze dias. É um sentimento de impotência. Se eu tivesse chocado nessa realidade antes, será que hoje não teria uma grande diferença nas ações? Um impacto maior? Eu acredito que fosse melhor.

Pesquisador: Há vantagens em descobertas como essa. Que você pode dá mais do que você já dá hoje, e isso é sua competência. Se você não tivesse descoberto isso, não ia saber que iria longe, em qualquer situação de conflitos. Descobrir uma coisa dessa, significa dizer que você consegue visualizar uma competência bem maior que antes você não estava conseguindo vê. E felizmente você descobriu por causa das questões de conflitos que você vive agora como educadora. Traga o que há de vantagem nisso.

FAMÍLIA pra mim (educadora Jequitibá) é importante, por que família a gente trabalha muito, tá aqui batendo na tecla o tempo todo, aí chega em casa e faz tudo diferente. É difícil trabalhar com elas. São pais que muitas vezes não acredita no nosso trabalho, porque de certa forma não ligam para os caminhos que os filhos podem ter diferente. A gente precisa sentar para descobrir como fazer com elas, esse é o problema maior que a gente tem. As crianças são desse jeito, rebelde, agressivas, danadas por conta disso tudo, mas a gente ao pode resolver o que acontece lá na casa deles. A gente sabe que eles não gostam de ficar em casa, e a gente sabe o porquê. Não basta somente conversar com os pais, é preciso fazer um trabalho com eles, pra que entendam que a educação dos filhos também depende dos cuidados em casa, do acompanhamento...

Na questão das aulas, eu (Educadora Quixabeira) fico pensando “Como é que devo chegar nessas crianças? O que eu vou trazer para trabalhar com elas que vai ajudar de alguma forma?” Eu sempre fico com essa pergunta. Era dia do livro, então a partir de uma pergunta fiz vou trabalhar com elas. Fiz a pergunta o que é, o que é. Cada um falou o que pensavam. Conversamos sobre os livros conhecidos, falaram das histórias que já tinham contato, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho. Então falei pra eles que era pra criarem uma história nova sobre eles, que deixassem de copiar as conhecidas.

Educadora Amburana: Tem a questão do PLANEJAMENTO para a gente saber o que vai dá para eles. Fica mais fácil. A gente senta junto uma vez no mês, nem sempre (Casa Rebeca).

Lá a gente faz semanal (Fazendinha), às vezes a gente planeja e nada acontece. Semana passada foi difícil. Não sei se era os meninos ou se era eu mesma, eu sabia que ia ser uma semana tumultuada então eu preparei um monte de atividade e nada aconteceu. Por isso cheguei no fundo do poço na quinta-feira, sabe parece que me derrubou, mas foi bom. Foi bom porque ontem eu tive uma vitória tão grande, do fundo do poço eu sair com ânimo muito grande, porque na quinta-feira não conseguir realizar nada que eles não deixavam. Então fiz uma proposta pra eles, a gente foi para o campo jogar bola, então eu baguncei tanto o jogo como eles fazem, eles vinha e eu derrubava, atrapalhava, com a intenção mesmo de acabar com o jogo pra eles sentirem o que sentir essa semana. Na hora da merenda eles estava todos desconsolados, eu perguntei o que foi e eles me disse que eu tinha atrapalhado o jogo todo, “eu não quero mais isso” não, eles disseram. “Não vou jogar com a senhora mais”. Aí eu disse pronto, serviu pra alguma coisa. Sentamos para conversar sobre o que fizeram durante e semana e a gente foi fazer a comparação deles com o professor o que eles sentia como capitão do jogo estava esgotado de tanto eu atrapalhar o tempo todo e eles não sabiam o que fazer. Nada é por acaso, eu cheguei em casa feliz, porque eu fui mesmo com o intuito de acabar com o jogo, e o capitão queria acabar com o jogo e o jogo e eu “Não, vamos jogar até o final”, e foi uma bagunça geral, mas foi uma bagunça que deu resultados positivos. Ontem o capitão do time, queria ser o líder da sala, pra poder organizar a aula, porque ficou retado por eu ter bagunçado o baba deles. Os que estavam atrapalhando, ele mandava sair da sala, eu não me sinto bem fazendo isso. Se eu mandar ele ir embora, eu sinto que não estou fazendo me trabalho. Ele não vai melhorar. Na rua ele vai fazer pior. Às vezes a gente se encontra assim, sem saber o que fazer. Me sentir uma educadora social fracassada na semana que preparei as atividades que não deu certo. Já ontem me sentir uma doutora, já de faculdade por causa dessa experiência que tive como o jogo dos meninos. Eu tava sozinha, e sem saber como era que eu ia fazer com as crianças da manhã, pior os da tarde, que são mais abençoados. Aí eu trouxe tudo xerocado, bonitinho, organizado, mas não funcionou o que eu levei, mas no campo foi muito maior do que se tivesse dado certo tudo que preparei todas as atividade que fiquei preparando horas e horas pra que sabe ler, pra quem já conhecia as letras, pra quem não conhecia. A prática vale mais que as palavras. O que ela fez é a metodologia, né? Ela discutiu com eles como é que ela sentia quando eles faziam aquilo. (palmas) Avaliou o trabalho dela com eles sem dizer, vamos fazer uma avaliação. Não foi intencional não, não tinha nada programado, mas a gente diz o tempo todo aqui, a gente programa uma coisa e a realidade pede outra, mas é bom o planejamento. Isso que aconteceu é bom pra você se auto afirmar que Sou capaz.

A METODOLOGIA, COMO DEVE SER?

Educadora Jurema: Teve uma menina desses estágios da UNEB, disse que não queria ir para um desses Projetos né, Fazendinha, Casa Rebeca porque era desorganizado, mas o desorganizado que ela fala é porque não tem uma estrutura fixa, de lá, dá minha aula, terminei, tchau. Ela acha que isso é organização. Eu agradeço por ela não ter vindo, porque ela não ia fazer nada aqui, sem “padrão escolar”. Às vezes eu planejo e aí tem uma coisa ali que apareceu, eu tenho que encaixar no que eu tinha planejado, por exemplo: eu planejei

de trabalhar com artes, só que na segunda-feira, os meninos estavam chamando o outro de menino feio...então na minha aula de artes, que era pra ser artes, eu vou trabalhar as diferenças, o respeito, mesmo assim vai continuar sendo aula de artes, só que eu vou colocar isso aí lá dentro. São vivências né? Você trás pra eles aquilo que deve ser discutido de forma prática.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS. *Porque eu (Educadora Carnaúba) coloquei isso, porque na questão 4 eu coloquei transformar a realidade , então como o Projeto é uma zona de conflitos, eu acho que o objetivo é encontrar caminhos, encontrar formas para orientar e resolver determinados conflitos, sejam eles sociais, familiares, pessoais, interpessoais.*

Educadora Jequitibá: A gente tem que trabalhar com a família, porque a criança é agressiva devido à família, a tenta amenizar aqui, mas volta pra casa e é a mesma coisa, porque a maioria reproduz o que vê em casa, então é só o que vê em casa, mas na rua também. Um dos da semana passada foi isso, eu mandei recado pra mãe vir que o menino era pequeno e tava muito agressivo com todos, eu queria saber o que tava acontecendo, mas ela não foi. Mas sabe o que a mãe chegou? "Quando tu chegar eu te mato filho da..." desse jeito, aí eu vou de novo chamar essa mãe? Não vou. Não tenho essa coragem, sabe por quê? Ele passou três dias sem ir para a Fazendinha. Na certeza ele apanhou. Adiantou?

A gente dá a merenda e manda ir pra casa, eles ficam o tempo todo aqui, e demoram de ir pra casa, uns porque gostam mesmo daqui, outros porque não querem chega em casa. Outro dia um me disse "Não que mainha ta lá beba?" Eles não tem aquela ansiedade de chegar em casa, e ter uma colhida: "O que você fez hoje em tal lugar?", "não tem ninguém me esperando lá".

Educadora Sucupira: Eu quero aplaudir a metodologia, resolução de conflitos, o ECA, o trabalho preventivo, a afetividade, a Cultura da Paz, a prática reflexiva, mas eu ainda acho que pra tudo isso pra trabalhar no Projeto que a gente vive, e pra ser educador social com o nosso "salário" e com nossas dificuldades e ainda com toda carga que carregamos de peso, pessoal, familiar, social para assumir esse trabalho a gente precisa ter um coração ligado ao Amor e afetividade divina.

Pesquisador: A Cultura da Paz é um documento feito no Manifesto 2000, a ONU com algumas nações que estavam nesse Congresso fizeram esse documento sobre a Cultura da paz, que os país podiam seguir com base em seis princípios sobre a Cultura da paz que é bom a gente estudar, pra gente que trabalha na zona de conflito e quer trabalhar essa questão da paz e essa paz aqui não é um presente dado, é produto de luta, você precisa buscar isso. Quando você busca seus direito está promovendo a paz através da igualdade, não é a paz passiva, justamente em relação à criança vulneráveis, está sendo adquirido o direito de ser quem ela é (a criança), nesse sentido, ela ocupa o seu lugar de direito?

Educador Mandacaru: Outra coisa é a questão DO TRABALHO PREVENTIVO, da gente está vendo o que fazer alguma coisa pra algo não aconteça, como é a questão da gravidez

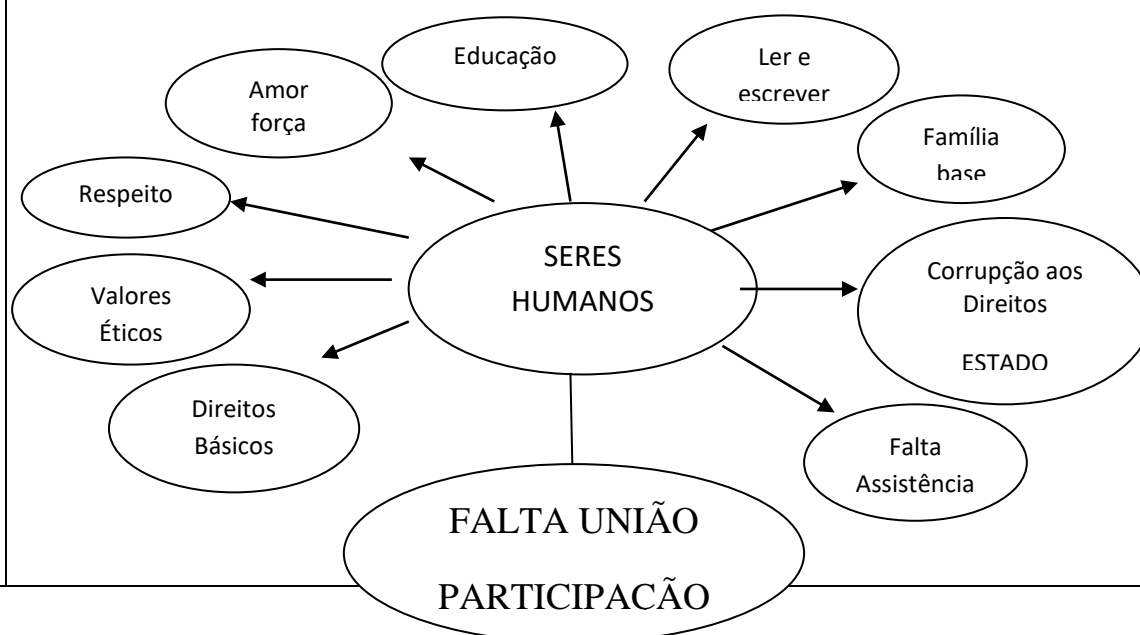
precoce que a gente pode está trabalhando, a droga, o não estudo no que pode afetar na vida deles, porque a gente sabe que a maioria não vê o estudo como saída para a situação em que eles vivem. A questão da violência que começa com as brincadeiras durante a aula, no recreio, e que eles encaram como brincadeira, dá tapas, murros, derrubar no chão, bater na cara dos colegas como brincadeira, como se não ofendesse.

Pesquisador: Pra quem faz um trabalho com Crianças e Adolescentes vulneráveis, conhecer o ECA é importante. Precisamos ter conhecimento, não do todo, mas, a gente tem que estudar alguns artigos importantes pra gente poder buscar os direitos das crianças. “A criança dorme na rua, é uma criança da Casa Rebeca, e muitas vezes a gente não sabe como proceder”, se a gente tem plena clareza de como resolver isso, o Estatuto dá alguns caminhos para que aconteça alguma proteção. A gente sabe que de fato as leis não são 100% efetivadas no Brasil, mas é tem como denunciar pelo menos, pra alguém saber que a gente se deu conta do problema.

Educadora Sucupira: *Eu compreendo o Estatuto como uma fonte de recurso, mas primeiro a gente tem que ver as questões imediatas, urgentes. A gente precisa está atento as emergências, eu vou esperar que alguém tome providência numa situação, por exemplo: estamos com o recanto cheio de cobra coral, estou lutando para achar um jeito de eliminar as cobras de lá, pra não morder as crianças, a gente pediu várias vezes para alguém vir concertar, e nada, então a gente não vai ficar esperando alguém fazer, precisamos tomar a providência que a gente consegue. Então a gente tem que ver o que está no Estatuto, mas, ver o que é emergente. Esse trabalho nos Projetos precisa ter esse olhar para a questão dos direitos e das condições emergentes que a criança vive.*

Pesquisador: As palavras em destaque foram selecionadas pelos educadores sociais para indicar o aplauso do que já se vinha realizando como prática educativa, bem como aplaudiram o conceito pela necessidade dele nos Projetos, como algo promissor. São palavras temáticas que deverão servir de alicerce para futuros trabalhos educativo, uma vez que podem enraizar outros temas associados a eles (os conceitos).

Educadora Faveleira: **FORMAÇÃO CIDADÃ** não pode faltar. É a nossa direção, nosso ideal. Construímos um diagrama com os eixos que apontam o que as crianças necessitam.



Quais são as necessidades básicas para que uma criança ou adolescente precisa para se tornar um cidadão consciente da sua condição no mundo?

Educadores Sociais: *VALORES ÉTICOS – RESPEITO – AMOR – EDUCAÇÃO – FAMÍLIA-DIREITOS BÁSICOS*

Quais são as dificuldades que impedem que isso aconteça?

Educadores Sociais: *FAMÍLIA – CORRUPÇÃO AOS DIREITOS – FALTA ASSISTÊNCIA – FALTA UNIÃO – FALTA PARTICIPAÇÃO*

Educadora Sucupira: *Eu não generalizaria a questão da família como uma dificuldade por que mais que a gente tenha muitas famílias que tenha muitas dificuldades, por mais que sejam assim complicado trabalhar com elas, que eu acho que ainda resta alguns gatos pingados que são diferentes, então eu não generalizo. Eu coloco as famílias como dificuldade, por que infelizmente essas famílias não têm o olhar educativo que as crianças têm no Projeto. Nós temos nas famílias, pais e mães que não foram ajudados, eu tenho pais no Projeto da Casa de Rebeca que são mais desequilibrados do que os próprios filhos, porque não tiveram esse limite, essa acolhida, esse carinho não teve esse olhar que as crianças aqui tem. Hoje teve um problema seríssimo aqui na Casa, foi complicado, Nil estava sozinha, mas mesmo aquela mãe que a gente imagina que hoje é uma das mais desestruturadas do Projeto, não aumentou o conflito, pra nossa surpresa. Então, por isso eu não coloco a família só como dificuldades. Eu sugiro que ela tenha dois espaços nesse diagrama aí. Porque tem momentos que elas ajudam a resolver as situações. Temos diferenças. O Estado deveria dá assistência necessária que na maioria das vezes é negada. Eu acho que é a questão dos Projetos Sociais em Jacobina. Eu não vou tão longe como Nil, quando ela diz que o Estado não ajuda. Eu fico no Poder público e judiciário de Jacobina, a própria sociedade em si, poderá ter um olhar mais humano, mais digno para todas as situações dos Projetos Sociais, e quando a gente vai percebendo as situações, a gente vê que não tem nenhuma política pública voltada para a recuperação de crianças e adolescentes. E a gente faz um trabalho individual ainda, buscar os direitos para nossas crianças e adolescentes. Indiretamente a gente acaba permitindo a violação dos direitos, quando a gente não participa, não se engaja também é uma forma de violação. Falar de cidadania é falar de participação.*

Construção colaborativa das diretrizes.

MEMORANDO Nº 10

Ciclo Reflexivo

14 de maio de 2018

Tema: Oficinas de vivências educativas

Baseado nas discussões dos Ciclos Reflexivos foi sugerido coletivamente algumas vivências para serem trabalhadas, resumindo tudo que foi dito, reafirmado e refletido no grupo de educadores sociais.

Primeira vivência:

O que o outro é: Com bolas de borracha, ir massageando o outro, pensando nas pessoas que precisam de cuidados. Por meio de uma música instrumental, ir percorrendo cada parte do corpo do outro, trazendo para o presente às crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade e que precisam ser acolhidas por cada educador/a social que pertence aos Projetos. Na troca de condutor/a sentir a potência da troca de cuidados -dar e receber - cuidar e ser cuidado.

Segunda vivência:

Dinâmica do Espelho; distribuídos em duplas, cada um será o espelho do outro - a gente se vê no outro. Escolhido quem começa, um componente da dupla inicia seus movimentos livremente, e o seu parceiro/a irá tentando ser conduzido no seu reflexo. Movimentos simples que deverão ser refletidos como um espelho no corpo do outro. Na troca de que está conduzindo, deixar-se ser orientado pelo outro, sentindo as emoções que esta relação pode provocar.

Terceira vivência:

Dinâmica do Pêndulo: incentivar o desenvolvimento de sentimentos na vivência grupal. Tecer relações com o outro que é diferente. Usando todos os participantes presentes distribuídos em uma roda, um de cada vez, será o pêndulo no meio do círculo e experimentarão as sensações de estar dentro e fora do círculo, uma hora sendo o condutor/a e em outra sendo o conduzido/a.

Na roda de conversa, socializar as sensações, as aprendizagens e os valores que sentiram ao exercitar cada vivência, diante do que cada um/a é e do trabalho que já fazem.

Educadora Baraúna: *Essa primeira vivência deixa você mais calmo, pra você relaxar e trabalhar melhor. Essa última é pra gente perder o medo fazer, não ter medo, porque o medo não faz a gente fazer mais nada. Eu fiquei com medo de cair na realidade, mas quem se entrega é melhor, é difícil, mas, é melhor.*

Educadora Jurema: *Eu não tive medo de cair, eu não achei que iria me machucar, mas mesmo assim é difícil, é algo assim, que foge ao meu controle, sempre tive. Mesmo sabendo que não iria me machucar e não iria cair, eu não sentir confiança. Também às vezes é o equilíbrio que a gente não tem, né, do corpo, às vezes a gente não tem essa confiança toda em nós. Depois que a gente já aprendeu a andar e ter o equilíbrio, é complicado, é uma coisa diferente.*

Educadora Sucupira: *Isso é pra falar daquilo que a gente sente. Quando você trabalha pelo menos um segundo antes no seu inconsciente essa dinâmica e você confia que o grupo não*

lhe deixa cair, você se joga. Então, você confia você vai. O que aconteceu com a queda de Cida, muitas conversas, e aí quando ela começou a se jogar a conversa atrapalhou, aí pareceu que , quando ela caiu, quem estava do meu lado era Baraúna, que a responsabilidade era minha e de Baraúna, mas, na verdade não foi, foi do coletivo. Porque o coletivo todo estava conversando. Esse tipo de dinâmica onde a gente tem que passar confiança, segurança para o outro, não pode fazer conversando. A gente tem que ter cuidado ao fazer com os meninos, porque às vezes também não dá certo, porque a gente também pode não sentir confiança. Como a gente está fazendo uma formação pela Cidadania, precisamos pensar que cidadania é coletividade, é povo, a gente às vezes, na maioria das vezes, fala disso concorda com os pensamentos, acha necessário, mas muitas vezes a gente não consegue ser povo, ser um coletivo, equipe. Na vivência é mais difícil. O bom é experimentar a coisa. Com base na sua experiência com educador/a você vai construindo com as crianças e adolescentes, aquilo que você vivenciou. Como ensinar o outro aquilo que você não vivenciou ainda? Não encarou de alguma forma?

Pesquisador: A gente já se perguntou alguma vez “o espelho que estou sendo tá sendo positivo? A gente está à frente de um processo de ensino que a gente tenta mediar, então a gente acaba sendo um espelho para as crianças e adolescentes que acolhemos nas Casas. E esse espelho que a gente é precisa ser cuidado, porque somos espelho em muitas outras dimensões. Quando eu chego na Casa, minha presença diz algo de positivo?

Na questão de apontar o caminho, quando a gente ta conduzindo o movimento né? Cada um aceita nosso cuidado de forma diferente, para alguns quando você senta para conversar diante de uma situação de violência, eles veem aquilo como castigo. Outros vêem como orientação mesmo, e outros não querem nem ouvir. Quem é o outro nesse convívio aqui?

É aquele que a gente aprende com ele o tempo todo, porque a gente tem que ensinar com base no real, no concreto.

APÊNDICE C

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DA IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO-ACIDES

CNPJ: 63.089.692/0001-06

Rua São Jorge, 506, Bairro da Bananeira

Telefone: (74)3621-3353/2134

E-mail: acides2006@yahoo.com.br

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO:

A Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo (ACIDES) é uma entidade jurídica de direito privado sem quaisquer fins lucrativos, de caráter social, cultural e religioso, que existirá por tempo indeterminado com sede e foro na cidade de Jacobina, – BA, fundada em 21 de maio de 1988 com finalidade de, proporcionar uma educação sendo instrumento para a sociedade carente, levando-a a promoção do exercício da cidadania e ao desenvolvimento de suas potencialidades com elemento de autorrealização, vinculado ao mundo do trabalho e as práticas sociais, através do ensino prático e teórico, promovendo a integração de pessoas humanas, para a efetivação de direitos sociais e humanos.

A entidade também proporciona momentos de relax, espiritualidade, meditação no sentido de ajudar as pessoas na integração física, psíquica, emocional e espiritual.

No decorrer desses anos, mesmo diante de muitas dificuldades e desafios, a ACIDES, além de criar obras de fé, tem realizado vários seminários, cursos, e eventos com temas diversos, entre eles: educação popular, política, sociedade, religião, direitos humanos.

A Associação tem participado, através de representantes, nos Conselhos Municipais: da Criança e do Adolescente; da Assistência Social, e dos Direitos da Mulher, Pessoas com deficiências, conferências, seminários, Grupo Gestor do CEU etc. Dessa forma vem tentando contribuir para que as políticas públicas, em favor da população, sejam implantadas e realizadas.

Os três principais objetivos da ACIDES

- a. A evangelização do ser humano, mantendo estudo sistemático e especializado a partir do povo e em função do povo;
- b. A promoção da assistência social às minorias e excluídos, desenvolvimento econômico e combate à pobreza.
- c. A promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais.

Para concretizar os objetivos, a ACIDES atua em suas áreas:

- 1- Educação e Jovens e Adultos. Atividade realizada através do Centro de Educação Integrada São José Operário – CEI. (reconhecido pelo MEC). Onde jovens e adultos da periferia tornam-se conscientes de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo os valores éticos e o aprendizado da participação.
- 2- Projeto de Atendimento a Crianças e Adolescentes – PACA. Funciona com três unidades: Fazendinha José Josivan de Jesus, (Casas Lares); Casa Rebeca; Casa Santa Luzia.

- 3- Saúde, com terapias complementares, através da Medicina Natural. Atividade em parceria com a Cooperativa Nordestina de Saúde Popular. O público são pessoas de todas as faixas etárias que buscam a prevenção e cura de enfermidades. Realiza-se também nesse projeto o cultivo de farmácias vivas e de hortas orgânicas.
- 4- Cultura – Apoio e incentivo a projetos destinados aos grupos populares, com atividades de resgate e valorização da cultura afro-brasileira e outras manifestações culturais.

O projeto de Atendimento a criança e adolescente, nos seus espaços, surgiram em momentos distintos em nossa cidade, em datas diferentes. Sem enfatizar uma ordem cronológica, ambos sempre buscaram dar apoio às crianças e adolescentes em situação de risco, com carência afetiva, educativa e financeira.

Este trabalho iniciou-se com alguns leigos e religiosos da Paróquia de São José Operário, que sempre se mostrou sensibilizados com a necessidade das crianças e até de algumas mães que faziam trabalhos domésticos de ganhos e deixavam os seus filhos à deriva.

Através da percepção dos voluntários envolvidos com esses menores, sendo a demanda de dificuldade crescente, e a Pastoral do Menor (assim denominada na época) dando suporte, foi necessário criar espaços distintos para o atendimento.

Surgiu assim a Fazendinha Jose Josivan de Jesus Casas Lares, Casa Rebeca, Casa Santa Luzia. Elas representam a concretização do sonho de muitas pessoas que sempre buscaram uma melhoria de vida. Tais espaços são a concretude surgida do grito de dor de quem não tem a quem recorrer.

O Projeto de Atendimento a Criança e adolescente tem como área de ação:

1- Crianças e adolescentes empobrecidas e em situação de risco:

Programas de atendimento:

- a) Abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua;
- b) Apoio sócio educativo em meio aberto: apoio pedagógico, atividades culturais, esportivas e de lazer;
- c) Casas Lares.

2 – Famílias das crianças e adolescentes:

Programa de atendimento: Orientação e apoio sócio familiar.

3– Políticas públicas de promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes:

Programa de atendimento: Integração e participação nos conselhos municipais Conferências, seminários, Formação de agentes.

JUSTIFICATIVA

A Associação Comunitária da Irmandade do Divino Espírito Santo - ACIDES, com sede na Rua São Jorge, 506, bairro da Bananeira em Jacobina, Bahia, possui atualmente-- atendidas em 04 (quatro) obras, tais como:

- Fazendinha José Josivan de Jesus, situada na Estrada do Boiadeiro, S/N, atende atualmente 73 crianças e adolescentes em situação de risco, turno matutino e vespertino.
- Casas lares que acolhe crianças e adolescentes em situação de abandono, garantindo o

espaço de sobrevivência com uma nova família. Atualmente abriga 3 crianças e 1 adolescente com uma família e 01 criança com uma educadora na Estrada do Boiadeiro.

- Casa Rebeca situada na Bananeira, na Travessa Paulo Dantas, s/n, possui atualmente 75 crianças e adolescentes, no turno matutino e vespertino.
- Casa Santa Luzia, situada na Rua Planalto da Conceição, atende atualmente 42 crianças e adolescentes no turno matutino e vespertino.

A sede própria foi construída em 2004 com apoio de mutirões para limpeza do terreno e ajuda de colaboradores. Apesar de a fundação ter ocorrido em 25/05//1988.

Dentre tantos outros problemas enfrentados pelas entidades não governamentais que prestam serviços as pessoas em situação de risco social destacaram as dificuldades financeiras que são um entrave para a realização de nossos objetivos estatutários. Padecemos com a falta de uma receita mensal que se equiparem as nossas despesas. Trabalhamos oferecendo o mínimo necessário aos nossos assistidos e sem perspectivas da oferta ideal...

A realidade da Acides atual que temos, gira em torno da desestrutura família acirrada das famílias, meninos e meninas sofrem com o descaso dos genitores. Sua vivencia na sua é um reflexo da totalidade de maus-tratos e intolerância. Alguns casos a família se omite na busca do direito da escolarização. A prostituição, o alcoolismo também faz parte do panorama real desta instituição. Adolescentes do sexo feminino lidam com esses problemas diariamente. Estão nas ruas em horários impróprios e permanecem em situação de risco, muitas vezes na própria casa.

Embasado em todas estas problemáticas, na perspectiva de melhorar nosso atendimento, é que estamos buscando parcerias e queremos firmar convênio com o poder público em busca de apoio financeiro.

Jacobina, 2009.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Termo de Livre Consentimento

Gostaríamos de convidar-lhe a colaborar de uma pesquisa intitulada “Práticas educativas nos espaços de educação não formal: uma teoria substantiva sobre a formação cidadã e vulnerabilidade social.”, realizada por Maria Aparecida Monteiro de Oliveira, orientada pela Prof. Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda da Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Sua colaboração será muito importante, informo que este convite de colaboração, significa que você será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo em última instância a construção de uma teoria substantiva sobre as práticas educativas em espaços não formais de educação. Informamos que poderá escolher em colaborar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Esta pesquisa oferece riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente das entrevistas intensivas, além das atividades dos ciclos reflexivos que demandam uma discussão com uma previsão de duração de 3 horas.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta construção de diretrizes para a Educação Não-Formal. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participar desta pesquisa. Caso esteja bem informada e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com as pesquisadoras.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com as pesquisadoras: Maria Aparecida Monteiro de Oliveira, e-mail: cidocamont@hotmail.com. Poderá

também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel: (71) 3117-2445 – e-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____, concordo em colaborar da referida pesquisa de forma livre e esclarecida. Confirmando ter compreendido todas as informações descritas.

Jacobina, ____/____/_____.

Assinatura do/a colaborador/a

Maria Aparecida Monteiro de Oliveira

APÊNDICE E

FOTOS



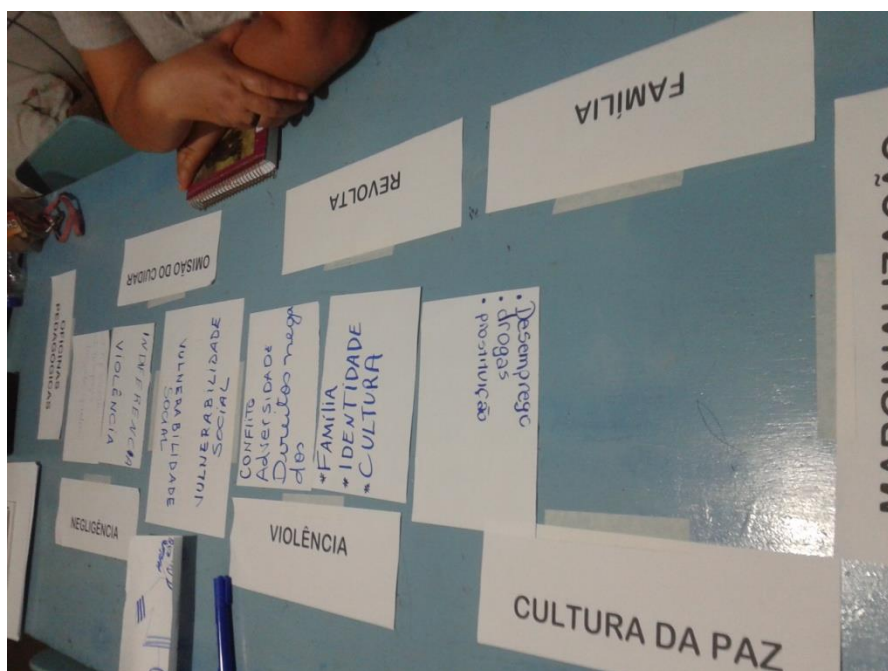
CICLO REFLEXIVO: OFICINA EDUCATIVA



CICLO REFLEXIVO: OFICINA EDUCATIVA



CICLO REFLEXIVO: FORMAÇÃO CIDADÃ



CICLO REFLEXIVO: VULNERABILIDADE SOCIAL