

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**A RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR: Processos
formativos de educadores sociais e suas contribuições para a
formação de professores – Um estudo de caso**

Márcia Campos Ferreira

Belo Horizonte
2006

Márcia Campos Ferreira

**A RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR: Processos
formativos de educadores sociais e suas contribuições para a
formação de professores – Um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte

2006

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383r Ferreira, Márcia Campos
A relação com o aprender a ser educador: processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores: um estudo de caso / Márcia Campos Ferreira. Belo Horizonte, 2006.
144f.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação
Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Educadores - Aspectos sociais. 3. Representações sociais. 4. Aprendizagem I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

MÁRCIA CAMPOS FERREIRA

A RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR: Processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte,

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira – Orientadora

Prof. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – Mestrado em Educação – PUC Minas

Prof. Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa – Educação Física – UFMG

A lago, meu filho, uma criança maravilhosa que soube compreender, com muito carinho, as tantas vezes que não pude estar ao lado dele enquanto me dedicava a este estudo.

AGRADECIMENTOS

Na conclusão de um trabalho reconhecemos as contribuições das pessoas com as quais aprendemos e compartilhamos esta caminhada. Assim, a realização desta pesquisa foi possível porque várias pessoas, a seu modo, dela participaram, por isso quero agradecer-lhes.

Primeiramente, à Profa. Anna Maria Salgueiro Caldeira, pela orientação minuciosa e afetiva, pela sua capacidade intelectual, sua postura ética e sua atitude interessada. Também à Profa. Dra. Leila Mirtes Magalhães Pinto, à Profa. Dra. Eustáquia Salvadora Souza e à Profa. Patrícia Zingoni, eternas incentivadoras do meu crescimento pessoal e profissional, pessoas que iluminam os caminhos daqueles que querem aprender e seguir adiante.

Aos meus pais, familiares, em especial, à Gláucia, minha irmã, pela sua presença constante e afetuosa. Ao meu marido, José Tomaz Vilhena, pelo incentivo e apoio cotidiano, garantindo que a vida familiar não perdesse a qualidade. Aos amigos e amigas, pelo carinho com que sempre reclamavam minhas ausências dos momentos de confraternização e lazer, enquanto me dedicava a este estudo.

Aos coordenadores e educadores do Projeto 100% Social, pela confiança e pela receptividade.

Ao corpo docente deste Programa de Mestrado em Educação, pelas contribuições ao meu processo de desenvolvimento intelectual que se expressa nesta pesquisa. Aos colegas e amigos da turma do Mestrado, companheiros com os quais compartilhei um significativo processo de aprendizagem. Não poderia deixar de agradecer à Valéria, secretária do Mestrado, pela sua simpatia e presteza.

À equipe da Gerência de Lazer e Esportes do Sesi, colegas de trabalho que me incentivaram nesta caminhada e ao Sesi, pelo suporte financeiro.

Enfim, consciente de que estas palavras não expressam meu sentimento de gratidão em relação a todos que compartilharam este processo de crescimento, agradeço a Deus, pela saúde e pela persistência para vencer os desafios que encontrei para concluir esta caminhada.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é o processo de constituição de educadores que atuam em projetos socioeducativos. A construção e a análise deste objeto se apoiou, de um lado, nas três dimensões do aprender – a epistemológica, a identitária e a social – propostas por Bernard Charlot na sua teoria sobre *a relação com o saber*. E, de outro lado, nas informações empíricas obtidas mediante diferentes procedimentos de coleta de dados: a observação de aulas de um curso destinado à formação de 25 educadores, um questionário de caracterização socioeconômica e cultural desses educadores, um inventário das aprendizagens que eles consideram mais significativas em suas experiências na família, na escola, na comunidade e no Projeto 100% Social, a análise de documentos desse projeto socioeducativo em que atuam e os relatos de vida de quatro educadores desse grupo. Assim, foi possível construir um estudo de caso com o objetivo de reconstruir os processos formativos desses sujeitos que atuam como educadores de um projeto socioeducativo – uma ação do Terceiro Setor contextualizada no campo da educação social. O processo de análise se desenvolveu de forma a ter sempre presente o diálogo entre as informações empíricas e as concepções teóricas, sem perder de vista o contexto sociopolítico e econômico atual, o contexto onde se desenvolve o Projeto 100% Social e o contexto social onde os educadores vivem e atuam. Os resultados deste estudo indicam a importância da *relação prática com o aprender* na constituição desses educadores, evidenciando um processo de formação contextualizado e enraizado na cultura do morro, conectado com suas trajetórias humanas e motivado pelo desejo de contribuir para transformar as condições de vida a que está submetida a *gente do morro*. A reconstituição dos processos de formação desses quatro educadores evidenciou traços comuns que sugerem pistas para se repensar não só o próprio processo de formação desses educadores, como também processos de formação de professores do Ensino Fundamental da rede pública, principalmente no que se refere às concepções de educando e de educador e do sentido de ensinar e de aprender, assim como apontam novas perspectivas que articulam teoria e prática na formação docente.

Palavras-chave: educadores sociais; projeto socioeducativo; relação com o aprender; formação docente; estudo de caso.

ABSTRACT

This paper aims at the study of the constitution process of the educators that act in social-educating projects. The construction and the analysis of this object was based, on the one hand, on the three dimensions of learning – the epistemological, the identifying and the social ones – proposed by Bernard Charlot in his theory on the relation to knowledge. And, on the other hand, on the empiric information obtained through data collect of different procedures: The classes observation of a course destined to the formation of 25 educators, a characterization social-economic and cultural questionnaire of those educators, a learnings inventory that those educators consider the most significant in their experiences in the family, at school, in the community and in the 100% Social Project, the documents analysis of this social-educating project in which the reports of life of four educators of that group perform. This way, it was possible to build a case study aiming at reconstructing the formative processes of these subjects, who act as educators of a social-educating project – an action of the Third Sector contextualized in the field of the social education. The analysis process has developed in a way as to have the dialog between the empiric information and the theoretical conceptions always present, and without losing sight of the current economic and social-political context, the context where the 100% Social Project is developed and where the social context where the educators live and act. The results of this study indicate the practical relation importance to learning in the constitution of these educators, evidencing a process of contextualized and rooted formation in the slums culture, connected with their human trajectories and motivated by the wish to contribute to transform life conditions to which the slums people are submitted to. The formation of these four educators rebuilding processes has evidenced common traits that suggest tracks to rethink not only the formation process itself of these educators, as well as, teachers formation processes of the Basic Teaching of the public net, mostly with regard to the conceptions of learner and of educator in the sense of teaching and of learning, as well as, point new perspectives that articulate theory and practice in the teaching formation.

Key-words: social educators; social-educating project; relation with learning; teaching formation; case study.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	20
2.1 A relação com o aprender.....	20
2.2 O sujeito na relação com o aprender.....	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1 A opção por um estudo de caso.....	38
3.2 O campo de investigação – A escolha do projeto social.....	42
3.3 O curso de formação dos educadores sociais.....	45
3.4 Os instrumentos para coleta de informações.....	49
4 O PROJETO 100% SOCIAL – UMA INICIATIVA DA EDUCAÇÃO SOCIAL PROPOSTA PELO TERCEIRO SETOR	55
4.1 A educação social e o Terceiro Setor na sociedade brasileira	55
4.2 O Projeto 100% Social.....	63
5 CONHECENDO OS EDUCADORES SOCIAIS.....	72
5.1 Quem são os educadores do Projeto 100% Social?.....	72
5.2 Os quatro sujeitos e suas histórias.....	77
5.1.2 <i>A educadora da oficina de cerâmica – Teca.....</i>	<i>78</i>
5.1.3 <i>O educador da oficina de dança – Sérgio.....</i>	<i>82</i>
5.1.4 <i>O educador da oficina de capoeira – Betinho.....</i>	<i>87</i>
5.1.5 <i>O educador da oficina de esportes – Roberto.....</i>	<i>89</i>
6 AS DIMENSÕES DO APRENDER A SER EDUCADOR SOCIAL.....	95
6.1 A dimensão epistêmica do aprender a ser educador social.....	96
6.1.1 <i>A relação prática com a atividade artística e esportiva.....</i>	<i>96</i>
6.1.2 <i>A relação científica com o aprender a ser educador social.....</i>	<i>102</i>

6.1.3 As formas relacionais na Vila Convivência.....	104
6.2 A dimensão de identidade do aprender a ser educador social.....	109
6.2.1 Gente do morro e gente do asfalto.....	110
6.2.2 A imagens de educador e de educando.....	116
6.3 A dimensão social do aprender a ser educador social.....	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	138
Anexo A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO.....	138
Anexo B – INVENTÁRIO DO APRENDER.....	142
Anexo C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	143
Anexo D – CARTA AO ENTREVISTADO.....	144

1 INTRODUÇÃO

Vivemos, hoje, um momento histórico considerado por muitos autores como tempo de crise. A desordem política, as disparidades econômicas, a ampliação do *lixo cultural*, os desequilíbrios ecológicos, os confrontos religiosos estão presentes nas sociedades atuais (TEDESCO, 2002), dentre elas a brasileira, revelando que a integridade do tecido social está em risco. Segundo Tedesco (2002), no campo das ciências sociais, vários estudos indicam que estão em crise os parâmetros tradicionais de definição das identidades políticas e ideológicas que orientam a organização das sociedades: família, escola, Estado, religião, dentre outras instituições sociais. Essas estruturas tradicionais na organização de nossa sociedade são pressionadas a rever seus papéis sociais para enfrentar as tensões deste momento de crise.

No entanto, contraditoriamente, o que temos observado é que, atualmente, projetos de sociedade se direcionam para o fortalecimento de situações de exclusão social, de desigualdades de oportunidades, de violação de direitos cidadãos.

Nessa direção, Charlot¹ (2005), analisando o campo da educação, afirma que este também sofre os impactos da globalização neoliberal e, como os demais, vem incorporando uma lógica econômica, até mesmo no que se refere à sua concepção e à sua organização, voltando-se, cada vez mais, para as demandas do mercado e a preparação para o trabalho, áreas que já não absorvem o contingente de indivíduos que passam pelas escolas.

Essa visão de educação vinculada às demandas de mercado, em detrimento do desenvolvimento humano e cultural, reflete-se nas políticas de educação e no sistema de ensino de nosso país em decorrência da prioridade aos aspectos econômicos e profissionais, reduzindo a educação a mercadoria, e do esvaziamento do papel do Estado em matéria de educação, reduzida a ajuda social e não

¹ Para estabelecer relações entre o processo de globalização e a educação, Charlot (2005) toma como base as análises, as conclusões e as principais propostas apresentadas no *Fórum Mundial de Educação*, realizado em Porto Alegre, de 24 a 27 de outubro de 2001. Esse evento reuniu 15 mil pessoas – professores, educadores, universitários, pesquisadores, diretores e dirigentes de escolas e instituições educacionais, representantes sindicais e de movimentos sociais – provenientes de 60 países. Diante da amplitude dos debates proferidos nesse evento, o autor faz um recorte considerando, principalmente, “a situação atual da educação em um mundo vítima da globalização neoliberal” (p. 142).

assumida como direito humano (CHARLOT, 2005). Essa visão reflete-se, também, nas concepções e propostas que orientam os processos de formação de professores e educadores.

Assim, o que presenciamos hoje são essas transformações sociais que repercutem fortemente na instituição escolar, *locus* privilegiado para a educação das novas gerações, que vai sendo questionada pela sociedade e perdendo sua exclusividade como instituição formadora (TEDESCO, 2002). Portanto, hoje, aprendemos e ensinamos em múltiplos espaços sociais e reconhecemos que aprendemos também por processos dentro e fora das escolas, institucionais e não institucionais, formais e não formais, o que não significa que desqualificamos a escola como principal instituição para a educação das novas gerações e nem que fazemos a apologia da desescolarização. Pelo contrário, essa ampliação do espaço-tempo educativo contribui para que a instituição escolar estabeleça diálogos profícuos com outros espaços-tempos educativos, tais como os grupos juvenis, culturais e religiosos, os vários tipos de associações, os distintos meios de comunicação como a internet, a mídia, a rua, os projetos socioeducativos² e, assim, reflita seu papel na sociedade atual e se reorganize estabelecendo diálogos com a comunidade na qual se insere e com os sujeitos que dela participam. Quando a escola se fecha para a sociedade, corre o risco de se desconectar da vida dos sujeitos que dela fazem parte e, assim, se transformar em um espaço de conflitos, ilhado, a-histórico.

Na escola, encontramos, tradicionalmente, a rigidez de regras, a institucionalização dos espaços, a hierarquização das relações, a organização preestabelecida de tempos tendo em vista a transmissão, pelos educadores, de conhecimentos acumulados aos seus educandos. Desse modo, a organização escolar tende a segmentar os processos de aprendizagem por meio de currículos disciplinares, contribuindo para uma visão fragmentada do ser humano. Quando a visão do ser humano é fracionada, corre-se o risco de que algumas dimensões humanas na formação desses indivíduos adquiram maior relevância do que outras. Nessas condições, perde-se de vista o indivíduo na sua totalidade humana, histórica e cultural.

² Ao utilizar o termo “socioeducativo”, refiro-me aos projetos que trazem “em suas propostas e formas de atuação, a presença tanto da dimensão social quanto da dimensão educativa” (BERGO, 2005, p. 10). Trato, portanto, de projetos realizados fora do contexto de escolas do sistema de ensino.

Em contrapartida, os projetos socioeducativos, em geral, apresentam maior flexibilização das relações, maior participação dos sujeitos envolvidos na construção de propostas e regras de convivência, maior valorização do diálogo educador-educando, sem contar que os conteúdos trabalhados nesses projetos são mais atraentes que os trabalhados nas escolas, uma vez que, numa perspectiva lúdica, levam em consideração experiências, interesses, habilidades e condições de vida de seus educandos.

Os projetos socioeducativos, em geral, têm sua origem nas demandas de comunidades desfavorecidas ou excluídas socialmente. Extrapolam os limites da escola, constituindo-se em espaços-tempos culturais importantes para a educação social, não formal e popular, e, dessa forma, podem revelar outros modos de lidar com os conflitos e contradições presentes e/ou geradas no seu interior.

Entretanto, é necessário ressaltar que encontramos, também, no contexto escolar movimentos que visam superar sua tendência à rigidez.³ Nessa direção, Arroyo (2005, p. 13) sinaliza a importância de se restabelecer as relações entre escola, o trabalho e a cultura. Di o autor:

Por vezes encontramos projetos extra-escolares, ou paralelos ao fazer cotidiano da escola; por exemplo, trabalhos em hortas e oficinas, onde adolescentes e crianças ficam ocupados ou aprendendo ofícios elementares para afastá-los do tráfico ou da violência. São projetos que recuperam a esperança socializadora e moralizadora do trabalho. Outros projetos apostam na recuperação moral da infância e da adolescência através de oficinas de cultura, teatro, música, esporte [...]. Nestes projetos se assume que a infância está ameaçada e a obrigação da pedagogia é salvá-la. É interessante constatar a recuperação dos vínculos entre educação, ocupação e cultura, como recursos para a reinserção da infância e da adolescência em perigo. Frequentemente esses recursos, trabalho ou cultura são introduzidos como projetos paralelos ao núcleo do fazer escolar que continua inalterado. São projetos fora das salas de aula, das grades curriculares e do trabalho docente que continua centrado nas disciplinas.

Concordando com Arroyo, reconheço a presença de ações desse tipo nas escolas e, de certo modo, percebo que se aproximam das propostas dos projetos socioeducativos a que me refiro neste estudo. Entretanto, em projetos dessa natureza, a vinculação entre educação, trabalho, lazer e cultura ocorre numa

³ Por exemplo, as pedagogias que buscam a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos têm o objetivo, de certo modo, de superar o fracionamento dos processos de construção de conhecimento na escola, embora ainda possam ser questionadas em termos das ideologias pedagógicas que as embasam.

perspectiva diferente da escola, contribuindo para que outros significados sejam atribuídos aos conteúdos que podem ser aprendidos nessas experiências.

Diante disso, ser professor da rede de ensino ou educador social em um projeto socioeducativo não parece uma tarefa fácil. Ao contrário, como vimos, são enormes os desafios a enfrentar por ambos para exercer seu papel social. Daí meu interesse em estudar os processos formativos de professores e de educadores que atuam em escolas e em projetos socioeducativos, tema central desta dissertação.

Analisando os processos de formação docente, Rockwell e Mercado (1988) afirmam que não se costuma levar em conta as condições materiais da escola, os saberes cotidianos dos professores e as relações entre a história do professor e a história do movimento social, aspectos que importam na maneira como a prática docente se constrói. Entretanto, esses aspectos tendem a ser esquecidos nas propostas de formação de professores, que “apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática” (CALDEIRA, 1995, p. 6). Assim, a distância entre os conteúdos abordados nas propostas curriculares de formação e a realidade escolar em que o professor atua é um desafio que venho encontrando ao longo de minha formação inicial e minha prática como professora de Educação Física em instituições escolares e, também, atualmente, quando me ocupo da formação de professores e educadores sociais, dentro e fora da instituição onde trabalho – o Serviço Social da Indústria (Sesi).⁴

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa reflete o movimento de construção, desconstrução e reconstrução de meu processo formativo como educadora. Ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, nas últimas duas décadas, fui estruturando novas referências, alargando os significados que atribuo à docência, redefinindo a imagem que faço de educadores e de educandos e, assim,

⁴ Coordeno projetos socioeducativos e acompanho a formação de educadores no SESI, uma entidade criada em 1º de julho de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, pelo Decreto-Lei n. 9.403, publicado em 25 de junho de 1946, que atribuía à Confederação Nacional da Indústria (CNI) a responsabilidade dessa criação. A CNI, já naquele tempo, era a entidade que congregava todas as Federações Estaduais das Indústrias, sendo estas últimas entidades sindicais patronais. Empresários Brasileiros, liderados pelo senador Roberto Simonsen e o empresário Euvaldo Lodi, escreveram a *Carta da Paz Social* – documento constituído a partir das reuniões entre empresários durante três congressos empresariais realizados em São Paulo, Rio de Janeiro e Teresópolis, em 1945. Esse documento sugeria a criação do SESI. Para isso, foi estabelecido um imposto compulsório, da ordem de 1,5% da folha de pagamento dos funcionários, pago por todas as empresas industriais do Brasil. São esses os recursos que, ainda hoje, compõem parte significativa da receita do SESI. Todos os Estados do Brasil têm a Federação Industrial e o SESI instituídos. O Estatuto dessa instituição continua inalterado até hoje.

reconstruindo minha auto-imagem, vivendo um significativo processo de aprendizagem. Como afirma Charlot (2000, p. 72), toda aprendizagem comporta uma dimensão identitária dos sujeitos, ou seja, o que se aprende “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua percepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. Os sujeitos se constroem por meio de suas ações, atribuindo sentido ao que fazem ou deixam de fazer, num complexo e singular processo de significação do mundo, do outro e de si. Assim, pensar em si implica pensar, também, no mundo, no outro. Dessa maneira, o que entra em pauta é sempre a construção de si mesmo, de sua imagem, de sua identidade. Constituímos nossa identidade à medida que fazemos apropriações de mundo, à medida que aprendemos.

Dessa forma, tomo como ponto de partida meu próprio processo de constituição como educadora, do meu trabalho com projetos socioeducativos. Hoje, tenho condições de questionar o significado de ser educador social na atualidade, bem como seus processos de formação. Por isso gostaria de explicitar algumas experiências que marcaram o meu processo formativo, humano e profissional e que, de certo modo, podem contribuir para explicar meu interesse pela formação de educadores.

Minhas primeiras experiências profissionais como professora de Educação Física, em fevereiro de 1988, recém-graduada em Educação Física, foram com crianças das camadas desfavorecidas: aulas de dança para meninas no Sesi e aulas de Educação Física para meninos e meninas do ensino fundamental de uma escola pública, ambas na periferia de Goiânia-GO, cidade onde nasci. Meu mundo era muito diferente daquele em que iniciei meu trabalho como professora. Desprovida de elementos teóricos que contribuíssem para uma reflexão sobre o meu trabalho e desconhecendo a realidade daqueles alunos, minha ação docente muitas vezes contribuía para reproduzir o modo de ensinar a dança e a Educação Física que eu havia vivenciado como aluna na rede particular, na graduação, nas academias que eu havia freqüentado. Nesse momento, eu ainda não era capaz de refletir sobre o significado de ensinar a dança para aquelas meninas que nunca haviam entrado num teatro, tampouco de questionar o ensino da Educação Física desenvolvido naquela escola da rede pública, freqüentada por meninas e meninos da periferia de

Goiânia-GO. Assim, em diversas circunstâncias fui incapaz de ler criticamente a realidade em que atuava. Naquele momento, eu ainda não percebia que minha formação, pessoal e acadêmica, não havia me preparado para atuar com as alunas e com os alunos provenientes das camadas desfavorecidas de nossa sociedade, pois como comentei, também minha formação não contou com a construção de conhecimentos articulada entre teoria e prática de ensino.

Assim, o tempo e as novas experiências pessoais e profissionais vividas e os conhecimentos apropriados nos cursos de especialização e no mestrado tornaram possível uma reflexão sobre minha trajetória de vida profissional e me permitiram rever as concepções anteriores, bem como minhas práticas, as quais continuo perseguindo.

Hoje entendo que a formação de educadores é um processo contínuo, extremamente dinâmico e intimamente relacionado com a história de vida de cada indivíduo, que requer investimento das instituições de ensino, mas, sobretudo, dos próprios educadores (GADOTTI, 2005). Possui referências iniciais, acadêmicas ou não, sempre renovadas diante dos desafios da prática docente, em permanente tensão.

Diante do exposto, optei por tomar como objeto deste estudo os processos de formação de educadores sociais que atuam em um projeto socioeducativo, a partir das relações que estabelecem entre sua vida cotidiana e a sociedade atual, bem como as implicações dessas relações na sua ação educativa.

A bibliografia disponível sobre a formação docente é ampla e privilegia a formação de professores do sistema de ensino, mas a formação de educadores que atuam fora desse sistema, a exemplo daqueles que atuam em projetos socioeducativos, tem sido pouco estudada.

Assim, considero que é relevante pesquisar sobre a formação de educadores que atuam nesses dois contextos educativos – escola e projeto socioeducativo –, considerando que a formação desses dois profissionais ocorre por vias distintas. Habitualmente, os educadores sociais não passam por processos formativos nas universidades, diferentemente dos professores. Em geral, os primeiros apresentam escolaridade em nível médio, vivências comunitárias e domínio prático das atividades que desenvolvem em suas oficinas. Nessa trajetória, suponho que construam uma maneira própria de compreender os fatos educativos, “cuja lógica e

linguagem nem sempre são compatíveis com as exigências universitárias” (BICALHO, 2004, p. 69) pelas quais passam os professores da rede de ensino.

Assim, é importante conhecer os processos de formação de educadores sociais, principalmente dada a reduzida formação que apresentam e a escassez de estudos sobre este tema. Dessa forma, neste estudo, não privilegio a formação de professores ou de pedagogos, mas de educadores sociais que exercem sua prática educativa *numa realidade que não é brinquedo* (educadora do Projeto), ou seja, em projetos socioeducativos nas periferias de grandes cidades. Antes de se tornarem educadores, os sujeitos pesquisados moravam em um conjunto de vilas populares na periferia de Belo Horizonte onde o projeto se desenvolve.

Como moradores desse conjunto, vivenciaram processos formativos para aprender a ser educadores, apropriando-se das “coisas” do mundo, estabelecendo trocas, compartilhando experiências, coletivas e individuais. Considerando que o aprendizado é um processo ativo de construção e reconstrução de conhecimentos, comportamentos, atividades e valores mediados pela cultura, como já ensinava Paulo Freire na década de 1960, os sujeitos aprendem atribuindo sentido e significado a esses conhecimentos, experiências, ações e atitudes, que traduzem os códigos sociais, as regras, os valores e as formas simbólicas, culturalmente significadas e presentes no ambiente em que se educam. No entanto, enfatizar que os indivíduos se educam inseridos em certos contextos não significa dizer que os contextos em que se encontram determinem sua condição, pois, como sujeitos socioculturais, eles também participam da construção desses contextos e, nessa participação, deixam também a marca de sua singularidade (CHARLOT, 2000).

Assim, a questão central deste estudo é: *Como se constitui um educador social?*

Para responder a essa questão, pesquisei os processos de formação de um grupo educadores sociais do Projeto 100% Social,⁵ um projeto socioeducativo voltado para crianças e adolescentes moradores de uma região empobrecida da capital mineira, um segmento de nossa sociedade exposto a condições de vida relacionadas à violência urbana e à exclusão social, cultural e econômica.

⁵ Conforme orientações que regulam a ética na produção de pesquisa em ciências sociais, todos os dados que possibilitem a identificação da instituição onde esta pesquisa foi realizada foram nomeados ficticiamente. Assim, a identificação da instituição, do bairro, bem como dos entrevistados foram alterados.

Sabemos que ninguém nasce educador, mas aprende a ser educador, ou seja, torna-se educador mediante múltiplos processos acadêmicos e/ou não acadêmicos, que envolvem o ensino de um saber e a formação de um indivíduo, conforme explica Charlot (2005, p. 90),

a idéia de ensino implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de 'construção', de 'apropriação'. [...] A idéia da formação implica a de indivíduo que se deve dotar de certas competências. O conteúdo e a natureza mesma dessas competências podem variar segundo o tipo de formação e o momento histórico. [...] Mas, seja qual for a maneira pelas quais essas competências são determinadas, elas serão sempre definidas em referência a situações e a práticas. Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação. [...] O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meio e fins.

Assim, para se tornarem educadores de um projeto socioeducativo, os sujeitos pesquisados adquiriram saberes, relacionaram-se com outras pessoas – em casa, na escola, na comunidade –, fizeram apropriações de mundo, vivenciaram processos por meio dos quais construíram um conjunto particular de conhecimentos que condicionam a posição que ocupam como educadores sociais. Esse conjunto particular de saberes apresenta uma coerência própria, que traduz as concepções, o significado e o sentido de ser educador social para aquele grupo específico de educadores. Nesse sentido, os processos do aprender dos sujeitos pesquisados são ao mesmo tempo sociais e singulares. Como explica Charlot (1996, p. 49), “embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo assim a simples encarnação do grupo social ao qual pertence”.

Portanto, os processos do aprender são *irredutivelmente originais*, uma vez que se relacionam com a história de vida e a posição social dos sujeitos, implicando um conjunto de relações com os conteúdos de pensamento, com as pessoas, com os lugares, com as ocasiões, com as obrigações, com as atividades e com as práticas do aprender. Esse conjunto de relações abarca, portanto, uma pluralidade de fatores de natureza heterogênea que devem ser compreendidos de modo processual e articulado. Como uma *constelação*, esse conjunto constitui-se em um

contexto educativo no qual cada sujeito se insere e aprende de modo particular, como afirma Charlot (2001).

No entanto, segundo o referido autor, são poucas as pesquisas que abordam a relação com o aprender, considerando as singularidades históricas dos sujeitos envolvidos e explicitando a articulação entre o sentido e o significado do aprender e a vida cotidiana desses sujeitos.

Nesse sentido, para depreender o que mobilizou determinados moradores da Vila Convivência a se tornarem educadores sociais, algumas questões foram investigadas: Que aprendizagens construídas no cotidiano da comunidade em que vivem fundamentam sua ação pedagógica? O que mobilizou esse grupo de moradores a se tornar educador? Qual o significado de ser educador social na Vila Convivência? Que relação essa escolha tem com a história de vida, a história escolar, os valores, os interesses, os sentimentos e os saberes de cada um? Enfim, que sentido tem para cada um investir em sua formação como educador social?

Para Charlot (2005, p. 90), há uma distinção entre o *formar* e o *ensinar*, pois

a lógica da formação é aquela das práticas, por definição contextualizadas e organizadas para atingir um fim, enquanto a lógica do ensino é a dos discursos constituídos em sua coerência interna. O formador é o homem (ou a mulher) das mediações; o professor, aquele dos conceitos. O formador é o homem das variações; o professor, aquele dos saberes constituídos como referências estáveis. O formador é o homem das trajetórias; o professor é o das aquisições acumuladas em patrimônio cultural [...].

O referido autor não pretende apresentar definições de formar e ensinar fechadas e estáveis, pois admite que os limites entre esses termos não são precisos e seus domínios podem sobrepor-se parcialmente. Entretanto, considera útil a distinção entre eles para se compreender a relação entre o que se ensina ao indivíduo e sua trajetória pessoal, entre os saberes que lhes são apresentados e a sua realidade. Assim, adoto essa distinção no mesmo sentido que o autor, ou seja, não para dicotomizar o significado de cada um desses termos, mas para explicitar a que me refiro quando os utilizo para compreender o processo de constituição dos educadores sociais pesquisados, pois tenho consciência de que estas definições não são estáveis, tampouco antagônicas, se consideradas em situações concretas.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é reconstruir e analisar o processo de constituição de quatro educadores sociais que atuam nas oficinas de

capoeira, esportes, cerâmica e dança, do Projeto 100% Social, na perspectiva da relação com o aprender, construído ao longo de suas trajetórias humanas. Para essa reconstrução, recorro, principalmente, às contribuições de Charlot (1996, 2000, 2001, 2005), relativas à *relação com o aprender*.

São objetivos específicos deste estudo:

- recuperar a história recente e passada desses sujeitos, reconstruindo suas relações com a família, com a escola, com as ruas, com o projeto socioeducativo e com a vida em comunidade, buscando o significado dessas relações na sua constituição como educadores sociais;
- compreender como esses educadores concebem a relação educador-educando no contexto de um projeto socioeducativo, uma vez que o ato educativo implica sempre uma relação entre sujeitos;
- identificar os fatores que mobilizam os sujeitos pesquisados a investir na sua formação como educadores;
- indicar pistas para se repensar a formação de professores para o sistema de ensino formal, a partir de uma reflexão sobre o processo de constituição de educadores sociais.

Em síntese, meu objetivo é fazer uma leitura positiva⁶ sobre os processos formativos empreendidos por moradores de um conjunto de vilas populares para se tornarem educadores sociais, direcionando sua ação educativa para crianças e jovens inseridos em contextos de pobreza e de desigualdades sociais da Vila Convivência, periferia de Belo Horizonte.

Assim, organizei esta dissertação em seis capítulos, da seguinte maneira. Como já visto, no primeiro capítulo, contextualizo a problemática deste estudo, centralizada na formação de educadores sociais, bem como explicito seu objetivo geral e seus objetivos específicos.

⁶ *Leitura positiva* é a expressão que Charlot (2005, p. 41) utiliza para explicar a perspectiva ideológica que norteia seus estudos sobre o fracasso escolar. Ele sugere que as situações e práticas educativas devam ser interpretadas de modo que sejam identificados e conceitualizados os processos por meio dos quais estas se constituem. Defende que o fracasso escolar deve ser compreendido em termos de *processos* que aconteceram para que certos alunos construíssem algumas competências, enquanto outros, não. Dessa maneira, ele contrapõe essa expressão ao que chama de *leitura negativa* do fracasso escolar, criticando estudos que abordam esse fato em termos de carências no processo de aprender.

No segundo capítulo, abordo os referenciais que ancoram teoricamente a análise dos dados e das informações captadas no campo, especialmente na perspectiva da relação com o saber de Bernard Charlot.

No terceiro capítulo, para apresentar o projeto socioeducativo no qual os educadores sociais pesquisados realizam sua ação educativa, recupero algumas características da sociedade brasileira nas últimas três décadas e suas relações com o mundo para contextualizar a educação social e o Terceiro Setor no Brasil, compondo o cenário no qual se situa o Projeto 100% Social.

No quarto capítulo, justifico minha opção metodológica que, coerente com os objetivos desta pesquisa, orienta a aproximação ao campo e a coleta de informações e as análises.

No quinto capítulo, recuperando as histórias de vida dos educadores sociais que participaram deste estudo, apresento-os tentando compreendê-los em seus próprios termos, como sujeitos socioculturais que trazem nas suas histórias, também, as histórias de sua comunidade.

Por fim, no sexto capítulo, a partir das dimensões epistêmicas, identitárias e sociais, reconstruo o processo do aprender a ser educador social de cada um dos quatro educadores sociais pesquisados.

Assim, com esta dissertação não pretendo dar conta da totalidade dos processos vividos pelos moradores da Vila Convivência, para se tornarem educadores sociais do Projeto 100% Social, mas compreender o processo de formação desses educadores sociais como sujeitos particulares, implicados em relações educativas. Desse modo, busco resgatar as experiências desses educadores na sua dimensão histórica e cultural, levando em conta sua vida cotidiana, pois por meio dela é possível adentrar o lado sensível e prático das relações sociais vividas, das subjetividades e das representações compartilhadas pelos sujeitos, sem perder de vista sua criticidade, sua historicidade e sua contextualidade.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A relação com o aprender

Para construir teoricamente o objeto de estudo desta pesquisa, *a relação com o aprender* de educadores sociais, tomo como principal referência alguns conceitos da relação com o saber de Bernard Charlot⁷ (1996, 2000, 2001, 2005).

A teoria da relação com o saber foi constituída no sentido de compreender o fracasso escolar, tema central dos estudos de Charlot, numa perspectiva diferente tanto da teoria do déficit cultural dos alunos, como das teorias da reprodução social, que predominaram nos estudos sobre o insucesso escolar nas décadas de 1960 e 1970.

Tomando os alunos dos meios populares como sujeitos de suas pesquisas, Charlot propõe como ponto de partida três questões básicas:

- Para o aluno, qual o sentido de ir à escola?
- Qual o sentido de estudar?
- Qual o sentido de aprender na escola ou fora dela?

Para analisar essas questões, o autor desenvolveu diálogos críticos com algumas teses acadêmicas expressivas na área da educação. Seu foco central de crítica incide sobre a concepção de sujeito presentes nos estudos sociológicos de Émile Durkheim,⁸ na teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e na sociologia da subjetivação de François Dubet. Sob o ponto de vista de Charlot (2000, p. 38), Dubet “não consegue livrar-se totalmente dos limites que a sociologia clássica impõe ao recusar-se a tomar em consideração a especificidade do sujeito”.

⁷ Charlot é um pesquisador da área da educação e um teórico de referência no meio educacional brasileiro, desde a década de 1980. Nascido na França, em 1944, é filósofo e hoje no Brasil, em Aracaju-SE. Iniciou sua carreira lecionando para docentes do sistema de ensino fundamental francês – uma experiência prática que marca toda sua produção científica. ‘A mistificação pedagógica’ foi a primeira obra deste autor publicada no Brasil, no início na década de 1980.

⁸ A sociologia de inspiração durkheimiana, por muito tempo dominante na França, quis dispensar o sujeito (CHARLOT, 2000). De acordo com o pensamento de Durkheim (1895), os fatos sociais são modos de agir, de pensar e sentir exteriores ao sujeito e dotados de um poder de coerção em virtude do qual se impõem a ele.

Assim, a teoria da relação com o saber de Charlot supera a concepção de sujeito tanto da Sociologia como da Psicologia. Os sociólogos, em suas análises, tendem a se esquecer dos sujeitos, centrando seu foco na sociedade, e os psicólogos a pensar os sujeitos como se estes não ocupassem um lugar na sociedade (CHARLOT, 2005). O autor sugere, então, que o pesquisador em educação supere essa concepção dicotômica de indivíduo e sociedade e propõe que se leve em conta tanto a dimensão social quanto a dimensão particular, a singularidade dos indivíduos. Nas palavras de Charlot (2005, p. 27),

não há oposição entre o nosso lado social e o nosso lado singular. São formas ingênuas de pensar as que afirmam que quanto mais social eu sou, menos sujeito individual eu sou. Eu sou 100% social, eu sou 100% singular. O que é interessante é que se vou somar 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%.

Então, segundo o referido autor, todos nós temos uma forma social de ser singular e, ao mesmo tempo, uma forma singular de ser social. Partindo dessa premissa, Charlot (2000, p. 34) contrapõe Durkheim e Dubet e propõe uma sociologia do sujeito, entendendo esse sujeito como um conjunto de relações e processos e defende que “não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar-se educação”. Charlot (2005, p. 46) acrescenta que foi sua insatisfação com a concepção de sujeito na Teoria da Reprodução de Pierre Bourdieu que o levou a elaborar a teoria da relação com o saber.⁹

Charlot (2000) distingue também a noção de relação com o saber e da noção de relação com o aprender. Para ele, a questão do aprender é mais ampla que a do saber em dois sentidos: primeiro, porque existem maneiras de aprender que não consistem na apropriação de um saber, entendido como conteúdo de pensamento enunciável pela linguagem. Segundo, porque no processo de aquisição de saberes são construídas relações com o mundo que superam o saber em si. Nesse sentido, em nota explicativa, ele afirma:

⁹ Segundo Charlot, os processos de aprendizagem devem ser estudados na perspectiva heurística, mediante a noção da *relação com o saber* ou *com o aprender*. No livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, publicado no Brasil em 2000, Charlot explicita os fundamentos teóricos de seu pensamento.

Pode-se, é certo, ampliar a acepção do termo saber, até ele englobar tudo quanto é aprendido. Dir-se-á, então, que se sabe nadar (ou que se sabe mentir), mas hesitar-se-á muito mais em afirmar que saber 'nadar' (ou 'mentir') é um 'saber'. De uma certa maneira, pouco importa que se confira ao termo 'saber' uma acepção ampla ou estrita; essa é uma questão de convenção. [...] No sentido estrito, dever-se-ia, portanto, distinguir a 'relação com o aprender' (a forma mais geral) da 'relação com o saber' (forma específica da 'relação com o aprender'). (CHARLOT, 2005, p. 74)

Dessa maneira, a relação com o aprender é mais ampla, uma vez que existem diferentes tipos de aprendizagens requeridas pela vida social – aprendemos esportes, regras de convivência, modos de vestir, dançar, relacionar com nossos pares... Já a relação com o saber está circunscrita às relações com o aprender nas quais está em jogo a atividade da razão – aprendemos conceitos, conteúdos de pensamento e argumentações específicas em determinados campos do conhecimento, a exemplo da medicina, matemática, pedagogia, etc.

É com esse sentido amplo que utilizo a expressão *relação com o aprender* ao longo deste texto, ao tratar questões mais amplas dos processos de aprender a ser educador social, especialmente as relações *sujeito e meio* e *sujeito e conhecimento*, que são as relações que sustentam a proposta teórica de Charlot.

O autor, então, constrói um referencial teórico fundamental para que se possa captar os múltiplos olhares sobre os processos do aprender. Nesse sentido, ele desenvolve “noções” e elabora “questões” que norteiam sua construção teórica, permitindo uma análise da relação com o aprender de natureza bastante ampla e variável, capaz de captar a complexidade e o significado dos processos de aprendizagem para os indivíduos pesquisados, assegurando-lhes a centralidade nesses processos.

Desse modo, a teoria de Charlot se funda numa noção de sujeito¹⁰ extremamente rica e complexa, porque fundada no sujeito concreto, inserido nas relações sociais e implicado em processos de aprender as coisas do mundo e do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

São os processos de educação que permitem ao homem inserir-se no meio onde nasce e é criado, apropriar-se do mundo, tornar-se humano. Por essa razão, Charlot (2005) defende que as pesquisas sobre a relação com o aprender devem

¹⁰ Essa noção será aprofundada quando for abordada a categoria sujeito nesta pesquisa.

“compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. É aprendendo, se produzindo e sendo produzido social e culturalmente que o sujeito torna-se membro da espécie humana – *hominiza-se*, torna-se membro de uma comunidade – *socializa-se* e torna-se um ser humano único – *singulariza-se*. Portanto, somos seres totalmente humanos, totalmente sociais e totalmente singulares. Essa é a condição antropológica que fundamenta toda a teoria da relação com o aprender e que orienta esta pesquisa.

Como vimos, a relação com o aprender é mas ampla que a relação com o saber, porque aprender não se restringe a adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo. Implica, também, a apropriação pelos sujeitos de práticas e de formas relacionais, com base no sentido que atribuem à vida, ao mundo e a si mesmos (CHARLOT, 2005).

Aprender implica desejo, movimento e atividade. As noções de mobilização, de desejo e de atividade dos sujeitos são importantes para a compreensão da relação destes com o aprender. Como seres incompletos e inacabados, somos sujeitos que desejam se completar, aprender no mundo e sobre o mundo.

O sujeito põe-se em movimento, mobiliza-se para uma atividade quando deseja entrar e, também, permanecer nela, quando empenha investimentos na atividade, quando esta adquire sentido e valor para ele. Trata-se de um desejo que jamais será plenamente satisfeito, pela própria condição humana de incompletude. Nesse sentido, a educação e a formação do sujeito são processos intermináveis, jamais conclusos, porque nos apropriamos de parte do patrimônio cultural produzido pela humanidade, jamais do todo.

Daí Charlot (2000), entre os termos motivação e mobilização, preferi o último por traduzir a dinâmica interna do movimento de aprender. A mobilização é, portanto, um movimento que começa no sujeito e que se desenvolve sempre em função de uma atividade. O autor, assim, justifica a adoção do termo mobilização:

A mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora'). É verdade que no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p. 55)

Assim, mobilizar-se é pôr-se em movimento. Implica a idéia de movimento interno, e os sujeitos mobilizam-se se estiver presente o desejo deles. Nessa citação fica claro que o autor não pretende dissociar o “dentro” e o “fora”, pois os considera indissociáveis,¹¹ mas assinalar que a mobilização implica a idéia de movimento.

Já o termo *atividade* implica ações práticas e contextualizadas, resultantes da mobilização de sujeitos particulares. Supõe trocas entre os sujeitos e destes com o mundo. Só faz sentido para um sujeito particular algo que lhe acontece se tem relação com as outras coisas de sua vida, “se produz inteligibilidade” (CHARLOT, 2000, p. 56).

O *sentido* é conceito importante na teoria de Charlot. Dessa maneira, para os fins deste estudo, é relevante explicitar o que entendo por *sentido*. Trata-se de um conceito bastante complexo e, neste momento, pretendo apenas explicitar o que estou tratando ao utilizar este termo.

Recorro a Basso (1998, p.24) que, apoiando-se em Leontiev (1978), assim relaciona o *sentido* e o *significado* das ações humanas:

[...] o significado das ações humanas de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a estas atividades o sentido correspondente ao seu significado.

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência.

Basso (1998, p. 24) recorre novamente a Leontiev para deixar ainda mais claro o conceito de significado:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...].

¹¹ Para o autor, não é possível a disjunção da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

Assim, para Basso (1998), o significado é uma dimensão elaborada independente da relação particular do sujeito com o significado da ação, fato ou atividade em si. Já o termo *sentido* depende diretamente da subjetividade dos sujeitos, ou seja, da relação do sujeito com a significação da ação. Portanto, as idéias de Basso (1998) se aproximam das idéias de Charlot (2000), isto é, quando o significado das ações, das atividades e dos signos são apropriados pelos sujeitos envolvidos no contexto, eles passam a atribuir a essas ações sentido correlato ao seu significado.

Charlot assinala, ainda, que a produção do sentido¹² sempre se refere a um sentido para alguém, para um sujeito. Avançando no seu pensamento, o autor distingue *sentido* enquanto valor – positivo ou negativo, e *sentido* simplesmente ligado à significação. Ele explica que quando dizemos – *isto tem realmente um sentido para mim* – estou reconhecendo que isto tem importância, valor. Mas, quando dizemos – *eu não entendo nada* – estamos afirmando que isto não tem significado. Para o autor, o valor e o sentido do saber e do aprender pressupõem um tipo particular de relação do sujeito com o saber e com o aprender.

Nesta direção, estudar as relações de sentido implica também considerar o seu dinamismo – *algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica e por seu confronto com os outros e o mundo* (CHARLOT, 2000, p. 57). Desse modo, fica explícito o caráter contingente da produção de sentido pelos sujeitos, não se tratando, portanto, de um conjunto de posições estáveis, mas contraditórias e ambivalentes que interferem nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo no processo do aprender.

Nessa perspectiva, e apoiando-se em Leontiev, Basso (1998, p. 27) lembra que, enquanto nas sociedades primitivas o sentido e o significado das ações coincidiam,

na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas.

¹² Ao estudar as relações de sentido nos processos de aprender, Charlot (2000, p. 57) recorre à psicanálise e acrescenta que algo pode fazer sentido para o sujeito sem que ele saiba claramente por que ou até mesmo desconheça que faz sentido para ele. Afinal, afirma ele, 'não somos transparentes para nós mesmos'.

Partindo da premissa de que a produção de sentido e de significado ocorre de modo complexo e ambivalente e, por vezes, contraditório, considero relevante identificar as aproximações, assim como os distanciamentos entre o sentido e o significado que os educadores atribuem à sua função social e profissional no Projeto 100% Social. As relações entre sentido e significado configuram um conjunto de fatores interligados, de natureza dinâmica e subjetiva, que interferem na formação do educador social, assim como nos saberes e nas estratégias pedagógicas que recorrem para mediar suas ações educativas.

Para compreender o sentido e o significado que os sujeitos constroem para aprenderem as coisas do mundo, é preciso reconhecer e compreender os modos como organizam, hierarquizam suas ações e as relações que estabelecem com o aprender, com o trabalho, com o lazer, com a religião, com outros sujeitos e consigo mesmos.

Assim, a partir dos conceitos de significado e de sentido, investiguei o significado de ser um educador social para os sujeitos pesquisados e o sentido que construíram em relação a esse ofício ao longo de suas trajetórias humanas. Daí meu interesse em conhecer suas histórias de vida – histórias individuais indissociavelmente atreladas à história da Vila Convivência – e o seu modo particular de conceber o ofício de educador. Desse modo, tornou-se pertinente investigar o conjunto de relações que os educadores estabeleceram com o projeto social, com a comunidade do “morro” e do “asfalto”, com a atividade educativa que propõem, com os saberes e conhecimentos que incorporaram na sua atividade profissional e o sentido dessas relações com os jovens educandos.

Na perspectiva deste trabalho, é importante destacar, interessa-me compreender as relações com o mundo e com seus educandos que os sujeitos pesquisados estabelecem por meio dos diferentes tipos de saberes que utilizam na sua prática pedagógica e não identificar ou classificar os diferentes tipos de saberes apropriados pelos educadores sociais ao longo de seu processo formativo.

Os sujeitos pesquisados não passaram por uma formação acadêmica universitária para exercerem a função de educador social. Os conteúdos que ministram em suas oficinas esportivas e artísticas foram aprendidos na prática. Nesses termos, sobre a dimensão prática dos saberes, Charlot (2000, p. 62) afirma que “não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma

relação prática com o mundo”. Isso quer dizer que não há um saber “em si”, fora de uma relação. Assim, Charlot (2000) não deixa dúvidas quando afirma que não existe aprender fora de uma relação entre o sujeito e o meio onde vive e entre o sujeito e o conhecimento a ser aprendido.

Bicalho (2004, p. 69), apoiando-se em Charlot (2000), acrescenta que “devemos falar em uma relação prática ou uma relação científica com o saber quando pretendemos marcar a diferença entre os conhecimentos e habilidades mobilizados pelos sujeitos em situações acadêmicas ou práticas”.

Já vimos ao longo deste texto que aprender é exercer uma atividade em situação, ou seja, em determinado tempo, local e contexto. Assim, a relação com o aprender é uma relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com mundos particulares que configuram determinados contextos sociais e educativos.

As situações acadêmicas são pertinentes ao âmbito das instituições de ensino formal – escolas e universidades, que privilegiam certo tipo de linguagem, de conteúdos e de relação entre pessoas, consideradas próprias para a aquisição do conhecimento científico. Por outro lado, o conhecimento adquirido em situações práticas apresenta uma lógica, uma linguagem, conteúdos e formas diferentes daquelas que fundamentam o conhecimento científico, porque constituídos, ao mesmo tempo, de maneira particular e contextualizada. Assim, podemos supor que as relações práticas e científicas com o saber tendem a ser estabelecidas de modo distinto entre os educadores que passaram e os que não passaram pela formação acadêmica universitária. Sobre a experiência prática nos processos do aprender, Charlot (2000, p. 63) afirma que

[...] a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; e neste sentido, é exato dizer-se que há saber nas práticas, mas novamente, isso não quer dizer que seja um saber (CHARLOT, 1990). Mas, replicar-se-á, existem coisas que se aprendem com a prática e que, entretanto, não são sabidas por aqueles que ‘não têm prática’. Assim um vendedor ou um professor de escola primária, reagirá, ‘por instinto’, de maneira pertinente, em tal ou qual situação, o que não saberia fazer quem não tivesse a prática de venda ou de ensino. Isto é verdade, mas, ainda, deve ser interpretado. Quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais os outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender. Mas esse aprender, que é domínio de uma situação, não é da mesma natureza,

nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto.

Entretanto, vale ressaltar que a relação prática e a relação científica devem ser consideradas como complementares, não sendo correta a valorização de uma em detrimento da outra. Embora ocorram por processos distintos, ambas são importantes na formação do educador.

Os educadores sociais pesquisados se formaram por meio de uma relação prática com o saber, pois sua constituição como educadores não se deu via universidade, mas pelo domínio prático da atividade que ministram nas oficinas de capoeira, de cerâmica, de futebol e de dança. Nenhum dos educadores é pedagogo ou professor de Educação Física ou artes plásticas. Aprenderam o conteúdo temático da oficina que ministram inserindo-se em atividades práticas. Charlot (2000, p. 68) informa que aprendemos em determinada oportunidade, em determinado momento e local. Assim, a situação de aprendizagem é *‘um espaço-tempo partilhado por outros homens’*. Nesse espaço-tempo, o que se mobiliza não são apenas conteúdos ou metodologias de ensino-aprendizagem, mas um conjunto de relações que o sujeito estabelece consigo e com os outros, como: a maneira como se vê, como pensa que é visto pelos outros, como avalia sua capacidade de aprender, etc.

Assim, o que interessa para este estudo são os conhecimentos e saberes mobilizados pelos educadores pesquisados ao longo de seu processo de constituição, de natureza predominantemente prática, e que lhes dão condições para atuar de modo singular nas oficinas do projeto socioeducativo onde atuam.

Nesse ponto, surgem algumas questões: Os educadores sociais atuam de modo diferente dos educadores formados pela universidade? Qual a especificidade de sua atuação que os diferencia dos licenciados pela universidade? O que eles “sabem” que talvez não saibam os pedagogos ou professores da rede de ensino regular? Que significado e sentido atribuem ao ofício de educador social?

Nessa perspectiva, Charlot (2000, p. 76) propõe que as relações que os sujeitos estabelecem para aprender devem ser compreendidas a partir de três dimensões: epistêmica, de identidade e social. Ele concebe essas dimensões de modo articulado, usando-as para explicar a natureza constitutiva dos diversos processos de aprendizado. É nesse sentido que o referido autor afirma que “toda relação com o saber comporta uma dimensão epistêmica, e, em todos os casos,

apresenta uma dimensão identitária. A relação com o saber, pois, sempre deve ser analisada na dupla dimensão do epistêmico e do identitário”. E acrescenta que a dimensão social da relação com o aprender contribui para a compreensão das duas outras dimensões – a epistêmica e a identitária. Assim, elas não existem de modo isolado, mas convergem para a noção de sujeito, permitindo a compreensão dos processos de aprendizagem desses sujeitos de modo articulado. Logo, é possível afirmar que não há relação com o aprender onde essas três dimensões não estejam presentes e interligadas.

No que se refere à dimensão epistêmica, Bicalho (2004, p. 73) comenta sobre as quatro situações do aprender, como propostas por Charlot (2000). Na primeira situação,

aprender é apropriar-se de um saber colocado como objeto através da linguagem, sem referência às atividades necessárias para a constituição deste saber-objeto¹³. A aquisição deste saber passa necessariamente pela linguagem, mas podem existir dois tipos de relação com esse saber objetivado: a pura repetição de enunciados, na qual o sujeito não se distancia do objeto lingüístico, e a apreensão das relações além das palavras.

Na segunda situação, “aprender significa “fazer” e tornar-se capaz de dominar uma operação, material ou simbólica” (BICALHO, 2004, p. 74), acrescenta a referida autora. Nesse sentido, podemos citar como exemplo a necessidade de aprender o uso de objetos, desde os mais cotidianos (exemplo: escova de dente) até os mais elaborados (ex.: computadores, *palm tops*, *i-pods*), e também de atividades (exemplos: jogar capoeira, futebol, modelar cerâmica, dançar, ler).

Na terceira situação aprender significa “entrar em formas e dispositivos relacionais e ser capaz de dominar comportamentos e formas de subjetividade, nas relações com os outros e consigo mesmo” (BICALHO, 2004, p. 74). Essas situações se referem àquelas nas quais aprendemos a agradecer ou a cumprimentar nossos pares (exemplos: toque de mão dos jovens quando se encontram, modos de se vestir); a nos relacionar afetivamente com o sexo oposto; aprendemos os códigos

¹³ Objetos nos quais o saber está incorporado: livros, obras de arte, ou seja, ‘é um saber ‘objetivado’, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento’. (CHARLOT, 2000, p. 75)

simbólicos que nos permitem ser aceitos e fazer parte de determinado grupo social, entre outras situações.

Na quarta situação “aprender é observar e refletir, construir uma maneira de compreender a vida a partir dos fatos vividos e dos princípios” (BICALHO, 2004, p. 74). Nessa situação, podemos nos referir, por exemplo, ao aprender as regras de convivência impostas pelos traficantes nas favelas das grandes cidades, que podem interferir nos modos como vivem os jovens dessas comunidades. Estes precisam compreender as “regras” de convivência para circularem e, até mesmo, para se manterem vivos.

Assim, do ponto de vista epistêmico, “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68), em diferentes circunstâncias em que relações do aprender são possíveis. O autor lembra que não se trata de passar da não-posse à posse de saberes, mas do não-domínio ao domínio de atividades num processo que vai se inscrevendo no corpo dos sujeitos.

A dimensão identitária da relação com o aprender refere-se ao fato de que os processos do aprender são constituídos na história do sujeito, nas suas expectativas, concepções de vida e de mundo. Essa dimensão permite identificar os modos como os processos de aprendizagem estão implicados na autoconstrução dos sujeitos e na constituição da auto-imagem de cada um. Por essa razão, Charlot (2000, p. 72) entende que

aprender é sempre entrar em relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária [...] Poder-se-ia, aliás, dizer o inverso: a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há consigo próprio senão uma relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio.

Por último, a dimensão social da relação com o aprender não pode ser compreendida independentemente das outras duas dimensões – epistêmica e identitária –, mas por meio delas. Portanto, a relação com o aprender é, ao mesmo tempo, relação de um sujeito e uma relação social.

Dizer que a relação com o aprender é social “não quer dizer que deva ser posta em correspondência com uma mera posição social” (CHARLOT, 2000, p. 74).

O autor reconhece a importância da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, mas lembra que “a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história” (p. 74). Por isso, abordar os processos de aprendizagem na perspectiva desse autor requer considerar os sujeitos com base em suas histórias sociais, ou seja, é necessário que sejam analisados aspectos que estejam para além da origem social dos sujeitos¹⁴ – geralmente associada à situação de dominação – e que se refiram também às relações com o sistema de ensino, às relações de mercado, de trabalho e de lazer, às formas culturais, às relações familiares, etc., nas quais estejam inseridos.

Em síntese, é por meio da relação com o aprender que o indivíduo assume sua condição humana, ou seja, que se torna membro da espécie humana, um ser único e integrante de uma comunidade. Nessa direção, Bicalho (2004, p. 39) ressalta que

[...] a inscrição na condição humana realiza-se através da inscrição singular na história da espécie e, para isso, é obrigatório aprender. É através do aprender que o sujeito se constrói, é através do aprender que o sujeito se insere no mundo.

É essa condição humana que, em termos antropológicos, fundamenta toda a teoria da relação com o aprender, concebendo um sujeito para quem aprender é muito mais que adquirir saberes enunciáveis, no sentido escolar e intelectual. Aprender é, acima de tudo, apropriar-se de práticas e formas relacionais humanas, é questionar-se sobre o sentido da vida, tanto no âmbito individual como coletivo.

No entanto, Charlot (2005), alerta que se a relação com o aprender se configura mais ampla que a relação com o saber, como já argumentado anteriormente, “podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida), provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce” (p. 57).

Esse aspecto é relevante para o objeto desta pesquisa, porque os educadores pesquisados passaram, e ainda passam, por processos formativos

¹⁴ Charlot (2000, 2005) reconhece que, sob determinados aspectos, a centralidade do sujeito nas análises dos processos de aprendizagem aproxima os estudos da relação com o saber com o campo da psicologia. Por isto, torna-se pertinente explicitar que minhas análises, nesta dissertação, permanecem num estágio superficial no que concerne a este campo – uma vez que não é esse o objetivo deste estudo.

predominantemente fora da escola e das universidades, percorrendo vias diferentes das previstas no sistema de ensino para a formação de professores. As experiências pessoais, relacionais e as práticas são aspectos significativos que apareceram nos inventários do aprender e nas entrevistas dos educadores pesquisados, indicando características peculiares aos processos formativos desses sujeitos como educadores sociais.

A amplitude e a profundidade dos pressupostos que constituem a teoria de Charlot me pareceram capazes de dar conta da compreensão dos processos do aprender que ocorrem em contextos não escolares – como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

2.2 O sujeito na relação com o aprender

A concepção de sujeito na teoria da relação com o aprender de Charlot encontra suas raízes teóricas no materialismo histórico-dialético,¹⁵ ou seja, na perspectiva da “indissociabilidade entre sujeito e sociedade – entre história individual e coletiva, e na construção do indivíduo na atividade – com a mediação do outro” (BICALHO, 2004, p. 45).

Para Charlot (2000, p. 78), há uma influência mútua entre indivíduo e sociedade e “na verdade esta influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo”. Não se trata de sobrepor o social ao individual, ou vice-versa, porque esse processo é circunstancial e de influência recíproca e se constitui historicamente por meio de atividades nas quais os indivíduos se inserem. O sujeito é, ao mesmo tempo e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular.

Avançando em seu pensamento, Charlot (2005, p. 56) explica que, por condição, “a cria do homem” nasce inacabada, incompleta. Tornar-se completo seria tornar-se objeto. A incompletude do sujeito mobiliza o seu desejo de aprender, um

¹⁵ A tese de Bicalho (2004) evidencia aproximações entre as concepções de sujeito na relação com o aprender em Charlot e no materialismo histórico – dialético. Esse estudo me ajudou a compreender as raízes teóricas da noção de sujeito, como proposta por Charlot. Entretanto, não considero pertinente para a construção deste objeto avançar nesta discussão.

desejo jamais satisfeito totalmente. É ausente de si – ausência vivida em um desejo de si mesmo – e presente no outro. A cria do homem nasce em um mundo – que lhe é exterior e pré-existente –, constituído pelo “conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história – práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc.”

Portanto, essa cria, para se tornar humana, precisa apropriar-se de parte do patrimônio da humanidade. Para apropriar-se da humanidade que não lhe é natural, que não advém do seu nascimento e que é, a princípio, exterior a ele, precisa da ajuda de outros homens. É nesse sentido que o autor afirma que aprender é apropriar-se do mundo inserindo-se em processos educativos imprescindíveis à humanização. Tais processos são indispensáveis ao desenvolvimento dos sujeitos, às apropriações que estes fazem dos resultados da atividade social produzida pelo gênero humano. Entretanto, a abrangência dessas apropriações vai depender do meio social, das condições concretas nas quais o indivíduo está inserido e, também, da mediação de outros indivíduos. Nas palavras de Charlot (2005, p. 56),

a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído [...] Porque essa cria nasce em mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos) [...] A cria do homem não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, desta humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.

Assim, faz parte da condição humana a obrigação de aprender – aprender é uma necessidade que marca a presença do homem em um mundo produtor de saberes. É por meio da educação que esse homem produz-se a si mesmo e é produzido pelo mundo, conforme nos explica Charlot (2005, p. 54):

A educação é um processo de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda [...] Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança [assim como todo sujeito] não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimente o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre ‘desejo de’; a criança [assim como todo sujeito] só pode construir-se porque o outro e o mundo são desejáveis.

Nesse trecho de sua obra, o autor refuta a idéia de que o indivíduo aprende apenas interiorizando o social, submetido incondicionalmente a ele. Na verdade, Charlot assinala o movimento dialético e indissociável entre sujeito e sociedade, creditando ao sujeito papel ativo na sua educação, embora dependente da mediação do outro. Nesse sentido, a noção de apropriação é mais adequada, pois reconhece a ação do sujeito na incorporação do social, a partir de sua singularidade e de leis próprias da sua subjetividade.

O autor assinala também que educar é um processo que parte do sujeito, precisa de seu consentimento e exige investimento. A energia que alimenta esse processo é a força do desejo. Por essa razão, Charlot concebe o sujeito também como um ser de desejo, lembrando que ele nasce em um mundo compartilhado com outros sujeitos e que só se abre ao movimento de educar-se se o outro e o mundo forem por ele desejados.

Neste mundo, o sujeito ocupa uma posição social cuja primeira instância é a família – espaço em que inicia sua história singular e começa a atribuir sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo. Falando de posição social, Charlot (2000) amplia essa noção para além das questões de classe social, fazendo uma distinção entre posição social objetiva e posição social subjetiva.

Para o autor, a posição social objetiva faz referência às condições sociais classificatórias nas quais os sujeitos estão implicados: suas origens familiares, suas posses, seu tipo de ocupação, sua moradia, seu grau de instrução, seus hábitos de lazer, etc., portanto, situações exteriores a ele. Já a posição social subjetiva se refere a um sentimento de pertencimento de classe, ou seja, depende do modo como o sujeito interpreta, de maneira ativa, sua posição social e, nesse cenário, como constrói sua história.

Ao longo deste estudo, quando me refiro aos educadores como sujeitos submetidos a condições de vida de pobreza, vividas na comunidade da Vila Convivência, não pretendo classificá-los numa condição social estratificada por critérios econômicos. O que me interessa são suas condições concretas de vida, sem desconsiderar, no entanto, sua condição social objetiva. Nesse sentido, busco enfatizar a diversidade de motivações, desejos, esperanças, angústias, visões de mundo e concepções produzidas no interior daquele grupo social.

Assim, considero os educadores sociais como sujeitos socioculturais que vivem em determinada condição socioeconômica, que têm determinado nível de escolaridade, por exemplo, mas que, além de sua posição social objetiva, ocupam também uma posição social subjetiva, resultado da interpretação e da ação deles no mundo. Desse modo, o que norteou minhas análises foi a posição que ocupam na família, na comunidade da Vila Convivência e a forma como interpretam essa posição. Assim, não os concebo apenas como indivíduos sobredeterminados por suas condições de vida.

Para ocupar posições na sociedade, o indivíduo precisa ingressar no mundo, precisa se relacionar com outros homens e aprender o sistema de sentido que organiza a vida social. Assim, o nascimento não garante ao homem seu ingresso na sociedade, pois para fazer parte de sua sociedade deverá aprender o jogo social, deverá ser educado e educar-se. Nesse sentido, a educação entendida como condição de humanização do homem, implica complexos processos de aprender. Por isso, para Charlot (2000, p. 53), aprender é construir-se em

um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de 'singularização' (tornar-se um exemplar único de homem) e 'socialização' (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) onde estes processos se constituem de modo indissociável. Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender a apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

Dessa forma, a apropriação que cada indivíduo faz do patrimônio da humanidade representa um processo inconcluso, constituído por meio de uma dinâmica interna (de um ser inacabado) vinculada a processos externos ao sujeito (porque a humanidade é exterior ao homem). Essa relação entre os elementos internos e externos aos sujeitos é que define as condições em que a educação se processa.

Nessa perspectiva, para Charlot (2000, p. 57), o sujeito concreto pode ser compreendido em termos científicos, porque "constitui-se através de processos

psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado”.

A recuperação da teoria da relação com o aprender que fizemos até este momento nos permite afirmar que, vivenciando os processos do aprender, os sujeitos vão também constituindo a sua identidade. No movimento de apropriação do mundo e nas relações que estabelece para humanizar-se e para se inscrever no patrimônio cultural da humanidade, o sujeito vai construindo “um sistema de sentido, uma forma peculiar de entender quem ele é, quem são os outros e o que é o mundo” (BICALHO, 2004, p. 39). É na relação com o outro, igual e diferente, nas atividades cotidianas, nas relações sociais nas quais estamos inseridos que vamos constituindo nossa identidade, de modo continuado e histórico. Neste estudo, ao me referir à identidade dos sujeitos pesquisados, não trato de uma unidade permanente e estável, mas uma unidade relacional, dinâmica e múltipla. “A identidade não pode ser imutável, uma vez que é constituída em processos de contínuas mudanças. Entretanto, deve ser compreendida como uma totalidade” (BICALHO, 2004, p. 55).

As proposições teóricas até aqui apresentadas pretendem explicitar o dinamismo das relações que os sujeitos estabelecem nos processos de aprender e de se educar. E, justamente por isso, o mais interessante para esta pesquisa sobre a relação com o saber é o reconhecimento das relações que os sujeitos pesquisados estabelecem entre si e com o mundo, nos diferentes tipos atividades nas quais estão engajados.

A partir dessas referências, pretendo compreender o processo de constituição de quatro educadores sociais de um projeto socioeducativo, compreendendo-os “como são” – sujeitos inseridos na sua cultura, na sua história de vida e nas suas relações consigo próprios, com o outro e com o mundo –, e não “como deveriam ser”, ou seja, como educadores sem rostos, sem corpos, sem sentimentos. Busco conhecê-los como indivíduos que atribuem sentidos particulares à sua ação educativa e o fazem a partir da posição, objetiva e subjetiva, como integrantes de uma família, como moradores de uma comunidade.

Portanto, tentei apreendê-los na sua condição de seres humanos, como sujeitos totalmente sociais e totalmente singulares, e nas suas histórias, igualmente sociais e singulares. Procurei não me esquecer de que é na condição de sujeitos

históricos, situados no mundo por intermédio de sua vida comunitária na Vila Convivência, que investem na sua formação como educadores sociais, aprendendo a lidar com as questões da juventude nos dias de hoje. Procurei perceber o sentido que atribuem às relações que tecem com seus educandos, com os conteúdos de suas oficinas, com os espaços, com as pessoas, e como tudo isto vai interferindo na sua constituição como pessoa e como educador do Projeto 100% Social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A opção por um estudo de caso

Revisando o longo processo de construção desta pesquisa, percebo a não linearidade desta caminhada. No início, propus conceitos que, posteriormente, alguns foram reformulados, outros descartados e outros mantidos e aprofundados. Em vários momentos, as mudanças de rumos foram tão radicais que cheguei a duvidar que seria possível concluir este estudo. De várias maneiras, fui compreendo o que Goldenberg (2003, p. 13) quer dizer quando afirma que “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado”. Pesquisar exige estudos em profundidade, disciplina, organização, modéstia, seguir regras para encontrar possibilidades e tornar mais suave o difícil, e rigoroso, caminho da construção de conhecimentos científicos. Exige método.

As metodologias de pesquisa são os “caminhos possíveis” para um estudo científico. Para Goldenberg (2003, p. 11), a “metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela nos auxilia a refletir e propicia um novo olhar sobre o mundo: olhar científico, curioso, indagador e criativo”.

A construção da problemática deste estudo aponta para uma pesquisa qualitativa. Entretanto, estudos qualitativos sofrem críticas por não apresentarem padrões de objetividade, de rigor e de controle científicos, de testes de validade, bem como por não produzirem generalizações que visem à construção de um conjunto de leis aplicáveis ao comportamento humano – como pode ser possível em estudos quantitativos na perspectiva positivista. Sob este enfoque, a subjetividade do pesquisador pode interferir na análise a ponto de desqualificar o caráter científico das referidas pesquisas. Entre os cientistas sociais uma possível interferência da subjetividade do pesquisador na elaboração de um estudo científico é denominada de “bias”. A esse respeito Goldenberg (2003, p. 44-45) lembra que

cientistas sociais como Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker acreditam ser fundamental a explicitação de todos os passos de pesquisa para evitar o bias do pesquisador. Recusam a suposta neutralidade do pesquisador quantitativista e propõem que pesquisador tenha consciência da interferência de seus valores na seleção e no encaminhamento do problema estudado. A tarefa do pesquisador é reconhecer o bias para poder prevenir sua interferência nas conclusões. Para os autores citados, não existe outra forma para excluir o bias nas ciências sociais do que enfrentar as valorações introduzindo as premissas valorativas de forma explícita nos resultados de pesquisa.

Assim, consciente das tensões e armadilhas do caminho a ser percorrido para a elaboração de um estudo científico de caráter qualitativo, busco não perder de vista a questão central – como se constitui um educador social? – e o objetivo deste estudo – a reconstrução e análise do processo de constituição dos educadores sociais que atuam em um projeto socioeducativo específico, na perspectiva da relação com o aprender. O ponto de partida e o ponto de chegada foram os marcos referenciais que definiram a metodologia desta pesquisa porque, como afirma Goldenberg (2003, p. 14), “só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Para reconstruir o processo de constituição de educadores sociais é necessário ter acesso a amplas e detalhadas informações sobre esses sujeitos e sobre a realidade em que eles atuam, uma vez que esses indivíduos se constroem nas relações sociais. É necessário tomar a realidade como uma totalidade concreta, dinâmica e submetida a múltiplos condicionamentos. No entanto, a compreensão de tais processos não é possível se não se levar em consideração a singularidade das histórias desses sujeitos, porque embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito por intermédio de uma história, não sendo a simples encarnação do grupo social ao qual pertence.

Nesse sentido e apoiada pela teoria da relação com o aprender e pela concepção de sujeito proposta por Charlot (2000), optei por pesquisar educadores sociais em atuação num projeto socioeducativo. Nessas condições, o estudo de caso me pareceu um método de pesquisa pertinente porque, segundo Goldenberg (2003, p. 33-34), possibilita

uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações

detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Concordo com a posição da autora, mas, para explicitar minha opção por um estudo de caso, considero relevante discutir alguns aspectos relativos a esse método de pesquisa, particularmente em relação às críticas a ele dirigidas. O estudo de caso é um método das ciências sociais e, como outras metodologias, apresenta vantagens e desvantagens que devem ser analisadas, considerando-se: o tipo de problema de pesquisa, as questões a responder e o controle do investigador sobre o objeto de estudo. Portanto, para distintos objetos de pesquisa existem distintas metodologias e é necessário garantir caminhos coerentes entre os objetivos e os fins do estudo.

Segundo Roesse (1998), as críticas e indefinições referidas ao estudo de caso, são, na verdade, abordadas pelas principais discussões da sociologia contemporânea, principalmente aquelas pautadas em falsas dicotomias, como empirismo x teoricismo, técnicas quantitativas x qualitativas.¹⁶ Para o autor, o que precisa ser compreendido são os limites e as contribuições do estudo de caso para o avanço do conhecimento.

Assim como Goldenberg (2003), Roesse (1998, p. 191) concorda que o estudo de caso é um método que “permite que se obtenha grande quantidade de informações de um único caso”. Entretanto, alguns estudos de caso são passíveis de questionamentos sobre sua legitimidade quando são realizados em condições inadequadas como, por exemplo, para a viabilização de pesquisa a *baixo custo* (*surveys* custam caro). Desse modo, podem se reduzir a “mera técnica de levantamento de dados para uma descrição sofisticada da realidade ou podem ser utilizados como mero elemento de legitimação da teoria que defende” (p. 195-196). Nesse sentido, as críticas dirigidas às pesquisas realizadas nestes termos não

¹⁶ Para Roesse (1998, p. 190), ‘as técnicas qualitativas ou quantitativas são formas diferentes de se obter dados, que possibilitam tipos diferentes de inferências, que atendem a necessidades específicas. A utilização de técnicas qualitativas enriquece com detalhes nosso conhecimento de realidades, o que a padronização indispensável às técnicas quantitativas não permite. Por outro lado, a obtenção extensiva de dados quantitativos, igualmente contribui para ampliar a abrangência das pesquisas qualitativas’.

podem ser estendidas ao estudo de caso, pois se trata, na verdade, de má utilização do método. Assim,

a principal desvantagem, ou risco inerente ao estudo de caso, é o fato deste método encontrar-se nesta área delicada da pesquisa empírica não empiricista, muito próxima da tentação das soluções imediatistas e do senso comum. A principal desvantagem do estudo de caso é que nele as fronteiras entre a explicação e a descrição são tênues e de difícil discernimento para o pesquisador (ROESE, 1998, p. 197).

Por isso, reconhecer as fragilidades e contradições que cercam o estudo de caso foi imprescindível à correta utilização deste, mas recorri a Roese (1998, p. 199) para deixar claro que acredito que “as limitações do estudo de caso são perfeitamente contornáveis se tivermos plena consciência delas e se tivermos o cuidado de não tirarmos conclusões que extrapolem a capacidade de inferência autorizada por esta técnica”. Para o referido autor,

o estudo de caso nos permite responder como e porque aquelas características que observamos são possíveis, em um quadro teórico mais amplo, como as grandes tendências se manifestam, ou não, em realidades sociais concretas.

Portanto, a especificidade do caso é o traço diferenciador desta técnica o que, ao contrário de ser uma característica fragilizadora, é a sua grande força. O estudo de caso diferencia-se do estudo biográfico e da história de vida por tratar preferencialmente, de instituições ou movimentos sociais e, especialmente, pelo fato de abordarem-se casos como algo novo para o ponto de vista da ciência. Muitas vezes a vida de uma comunidade, que é um fato cotidiano e banal para esta, é reconstruída pelo cientista e mostra aspectos inusitados e que suscitam questões sociológicas (p. 193)

Nesse sentido, a opção pelo estudo de caso nesta pesquisa se justificou pela suas possibilidades, e não pelas suas distorções. Percebi nesse método a possibilidade de obter informações privilegiadas, detalhadas e em maior quantidade possível, sobre uma dada realidade social, onde os processos sociais que interessam ao tema pesquisado se desenrolavam concretamente. Foi, então, nessa perspectiva que considere o estudo de caso a escolha metodológica adequada para orientar os caminhos desta pesquisa, porque me possibilitou uma leitura analítica dos processos vivenciados pelos sujeitos pesquisados para se tornarem educadores sociais nos termos em que me interessavam, ou seja, sem perder de vista o conjunto de circunstâncias que condicionam o processo em estudo. Sob meu ponto de vista,

esse conjunto de circunstâncias ganha materialidade e é vivenciado pelos educadores na sua vida cotidiana, inseridos em uma comunidade, atuando em um projeto social. Para ter acesso a este universo particular foi necessário construir um caso a ser investigado, ou seja, escolher um campo de pesquisa (neste caso um projeto social), selecionar os sujeitos a pesquisar, coletar e analisar dados.

Assim, escolhi um projeto social e me aproximei de um grupo de educadores – 25 sujeitos moradores da Vila Convivência, uma das 7 vilas conjunto popular da região metropolitana de Belo Horizonte. O referido projeto social é desenvolvido na comunidade onde esses educadores vivem e convivem sob as mesmas condições de sobrevivência, portanto, trazendo as marcas da posição social objetiva que ocupam.

Também utilizei diferentes instrumentos de pesquisa reunindo informações para a construção empírica de meu objeto de estudo. Inicialmente, recorri à análise de documentos relativos a esse projeto (documento de apresentação do Projeto, Relatório de Curso de Educadores, publicações oficiais obtidas junto à coordenação e no site do projeto). Fiz uso também da observação direta dos 25 educadores durante uma etapa de um curso de formação. Posteriormente, para a caracterização do grupo de educadores, coletei informações por meio de um questionário, respondido por 21 desses educadores, do Inventário do Aprender, respondido por 20 educadores. Por fim, realizei entrevista semi-estruturada com quatro educadores.

As informações obtidas por meio desses instrumentos foram selecionadas, organizadas, categorizadas e analisadas ao longo deste estudo, tendo como principal parâmetro *a relação com o aprender a ser educador social*.

3.2 O campo de investigação: a escolha do projeto social

Como disse, trabalho com projetos educativos numa instituição que presta serviços sociais, o Sesi. Se optasse por pesquisar um dos muitos projetos sociais desenvolvidos nessa instituição, talvez esta caminhada científica fosse menos penosa. No entanto, não foi essa minha opção. Tive receio de que minha função

gerencial no Sesi interferisse no meu papel de pesquisadora e, assim, compromettesse minha relação com os educadores pesquisados.

Realizar uma pesquisa requer rupturas com nossas lógicas preestabelecidas, com nossas “certezas” e não sei até que ponto eu seria capaz de desconstruir minha visão sobre os projetos sociais com os quais trabalho e reconstruí-la sob novos olhares que me permitissem, com isenção, compreender os processos formativos de educadores sociais. O pesquisador tem de ser capaz de aproximar-se do campo, mas, ao mesmo tempo, dele distanciar-se de modo crítico, assim como a ele retornar quando necessário, num movimento permanente de ir e vir, para apreender as lógicas, explícitas e implícitas, os jogos de poder, as contradições e as relações internas do contexto pesquisado. Só, então, descrever analiticamente esta realidade. Esse movimento é demasiado complexo e a realidade não é nada transparente. Entendo que, conhecendo a realidade do outro, podemos renovar a forma como compreendemos nossa realidade, resignificando-a e, talvez, encontrando meios para lidar com nossos próprios conflitos.

Assim, optei por pesquisar educadores em um projeto social desenvolvido por uma instituição diferente daquela em que trabalho, mas que me permitisse aproximar desses educadores e conhecer seus processos constituintes, suas noções estruturantes, suas realidades, seus conflitos, suas contradições e suas “verdades”. Para tal escolha, estabeleci alguns critérios.

O primeiro foi que o projeto se caracterizasse por uma ação continuada e que contasse como a coordenação de entidades e pessoas de reconhecida credibilidade. A descontinuidade e a coordenação desqualificada são aspectos que comprometem o desenvolvimento de muitos projetos socioeducativos. Por experiência própria, sei quão desafiadora é a gestão de projetos dessa natureza. Assim, o projeto a ser pesquisado deveria atender a algumas condições, tais como: ter pelo menos dois anos de existência, possuir fontes de recursos financeiros, ocupar um espaço físico definido e contar com condições materiais que permitissem um funcionamento minimamente adequado.

O segundo critério foi que o projeto se distanciasse de ideologias assistencialistas, ou seja, aquelas que se ocupam em suprir as necessidades dos

“desfavorecidos”¹⁷ (DEMO, 2004). Busquei um projeto socioeducativo que visasse à formação de sujeitos de direito, que valorizasse uma educação participativa e que não se voltasse simplesmente para ocupar o tempo livre de crianças e jovens que dele participassem. Nessa direção, um dos equívocos que pode ocorrer na constituição de projetos socioeducativos é o denominado “estigma da carência”, ou seja, como os sujeitos “beneficiados” por projetos dessa natureza são pobres, corre-se o risco de acreditar que a participação num projeto social é sempre “lucro”. Assim, a qualidade do projeto é secundarizada, tornando-se mais relevante o número de participantes. Parece-me que esse equívoco encontra certa reciprocidade na luta pela escola pública para todos os brasileiros, quando se investe muito para garantir o acesso à escola, mas pouco para assegurar a qualidade deste ensino.

Como terceiro critério, julguei importante que o projeto socioeducativo apresentasse uma proposta político-pedagógica. Não é freqüente encontrarmos projetos socioeducativos que apresentem, concretamente, propostas político-pedagógicas. São, por vezes, projetos informais, possivelmente porque acontecem fora da estrutura rígida das escolas que compõem o sistema de ensino e não precisam comprovar os resultados dos processos de aprendizagem. Assim, pela flexibilidade organizacional dos conteúdos pedagógicos e das metodologias adotadas, alguns projetos socioeducativos correm o risco de se tornarem um conjunto de atividades esportivas e culturais com fins em si mesmas, o que invalidaria os objetivos desta pesquisa.

Por último, considerei importante que o projeto socioeducativo a ser pesquisado investisse na formação de seus educadores. Pela minha experiência, sei que, em grande parte, as instituições mantenedoras dos projetos são as responsáveis pela formação¹⁸ dos educadores sociais. Sem o apoio dessas instituições, a formação dos educadores sociais pode ficar restrita às suas vivências práticas.

Constituídos esses critérios, iniciei a busca por um projeto socioeducativo com tais características, estabelecendo contatos com profissionais e professores que atuam nessa área. Dentre os contatos feitos, minha proposta de pesquisa foi aceita pela coordenação do Projeto 100% Social, que me convidou a acompanhar a

¹⁷ Anotações da palestra de Pedro Demo para professores do SESI no Seminário de Educação – agosto de 2004.

¹⁸ No SESI, investe-se permanentemente na formação de educadores sociais.

segunda etapa de um curso de formação de educadores sociais. Pude, dessa forma, conhecer o projeto e constatar que ele atendia aos critérios por mim considerados necessários para a realização desta pesquisa.

3.3 O curso de formação de educadores sociais

Iniciei meu trabalho de campo observando a segunda etapa¹⁹ de um curso de formação para educadores do Projeto 100% Social. Os encontros aconteceram sempre às segundas-feiras, entre 13 e 18 horas, iniciando-se no dia 4 de abril e encerrando-se no dia 30 de maio de 2005. Acompanhei essa etapa como observadora participante. Não interferi nas atividades e nas dinâmicas de grupos, mas participava delas e, concomitantemente, observava os educadores sociais. Portanto, a observação dos educadores não ocorreu durante sua ação educativa com os jovens, mas como participantes desse curso. Participaram desse curso 25 educadores, sendo 13 homens e 12 mulheres.

Este modo de aproximação do campo permitiu-me constatar que a participação desses educadores variava conforme as atividades propostas pela professora durante o curso. Enquanto alguns se mostravam mobilizados pelas discussões, outros se envolviam menos. O interesse, ou não, pelas atividades refletia a diversidade do grupo e dava indícios sobre a natureza da relação com o aprender desses educadores: o que os mobilizava, o que fazia sentido para eles e os incentivava a entrar na atividade proposta e nela permanecer.

Para compreender a situação observada, procurei conhecer os objetivos propostos para o curso. De acordo com a coordenadora do Projeto 100% Social, a segunda etapa de do curso de formação teve como objetivo

contribuir para a (re)elaboração e compreensão dos significados que as práticas educativas vividas nas oficinas têm para os participantes. Buscamos, ainda, contribuir para aplicabilidade dos conceitos de corpo, cultura, esporte, arte, lazer e ludicidade como temas mobilizadores do planejamento/

¹⁹ Em 2004, entre os meses de novembro e dezembro, foi realizada a primeira etapa do curso de formação dos educadores do Projeto 100% Social. Como não acompanhei essa etapa, examinei seu relatório e conversei com a professora que a ministrou para compreender todo o processo de formação de educadores proposto pelo projeto.

execução/avaliação dos projetos de trabalho articulados às vivências cotidianas das oficinas desenvolvidas.

Podemos observar que se trata de um objetivo amplo e desafiador, pois pretende desenvolver, coletivamente, conceitos que fundamentem a prática dos educadores do Projeto 100% Social. Temos consciência do desafio que representa planejar, executar e avaliar uma proposta de formação de educadores cujo objetivo apresenta tal complexidade. Entretanto, constatei que a dinâmica adotada pela docente do curso possibilitou a construção de conhecimentos significativos para o grupo de educadores. Nesse sentido, tive oportunidade de presenciar, durante o desenvolvimento das atividades, discussões relativas às dimensões política, social e cultural da ação educativa de educadores, nem sempre presentes em cursos dessa natureza e mesmo em cursos acadêmicos.

Considero importante explicitar o processo de construção de conhecimento que acompanhei durante a observação do grupo, ainda que não me tenha sido fácil selecionar e organizar a riqueza de informações registradas em meu caderno de campo. Optei por priorizar três aspectos que considero mais significativos para apresentar esse curso: a metodologia de ensino utilizada pela docente no curso, as reflexões relativas à intencionalidade da ação educativa realizada pelos educadores no ato educativo e sua articulação teoria-prática na ação educativa. Priorizando esses aspectos, não pretendo dizer que o curso tenha se resumido neles, mas destacar algumas características que, para mim, traduzem os elementos centrais que orientaram essa etapa do curso de formação de educadores.

A metodologia pedagógica utilizada pela docente do curso favoreceu o resgate da história da Vila Convivência. Inicialmente havia a intenção de que os assuntos abordados durante o curso resultassem em uma produção cultural, coletivamente elaborada pelos educadores, na qual as artes desenvolvidas nas suas oficinas seriam representadas. A professora apresentou, em DVD, um show produzido em um projeto socioeducativo do Vale do Jequitinhonha, região extremamente pobre situada no norte de Minas Gerais, pretendendo ampliar os horizontes dos educadores para mostrar a possibilidade de integrar as várias linguagens artísticas ministradas nas oficinas de um projeto socioeducativo em torno de uma temática que abordasse a cultura local dos participantes. O vídeo apresentado emocionou os educadores, que comentaram sobre a beleza do

repertório musical, a criatividade dos materiais que compunham o cenário e o figurino dos atores e cantores (jornais, reciclados, tecidos rústicos, dentre outros), a cenografia, a iluminação e o enredo que tratava, com uma simplicidade belíssima, da cultura e das condições de vida das pessoas do Vale do Jequitinhonha. Dentre os tantos comentários feitos pelos educadores sociais, um chamou minha atenção: *para a realização de uma produção como esta, não bastam apenas recursos financeiros; é preciso existir uma história por trás disto* (educador da dança). Entretanto, com a dinâmica assumida durante o curso, o grupo se distanciou da produção de um show artístico, conforme proposto inicialmente, partindo para uma produção literária²⁰ que reuniu os trabalhos coletivamente produzidos pelos educadores durante o curso.

Sem se preocupar com a modalidade da produção cultural que fariam ao término do curso, buscaram um tema transversal a todos os conteúdos abordados. A pergunta lançada pela docente para provocar a busca pelo tema foi: *Que história conta a Vila Convivência?* O grupo apontou vários aspectos que, na opinião deles, têm a ver com a história da vila: a vocação artística dos moradores da vila, o ritmo do ir-e-vir de pessoas nas ruas e becos das vilas, a violência, as pessoas do lugar – trabalhadores, desempregados, traficantes, mulheres, jovens. Em dado momento um dos educadores verbalizou um sentimento do grupo, ao dizer: *Vamos falar de coisa boa*. Para mim, esta fala traduz o desejo do grupo de que a Vila fosse apresentada naquilo que ela tem de positividade, e não a partir da imagem de pobreza e violência que, não raro, é projetada sobre o lugar onde moram. A *convivência no morro* foi o tema escolhido pelo grupo, em torno do qual os trabalhos foram sendo desenvolvidos.

Os educadores buscaram e socializaram informações sobre a história e a cultura da vila: casos curiosos sobre fatos, locais e pessoas da comunidade, fita de vídeo que registrava a origem do local, depoimentos de moradores antigos, modos de festejar e de falar próprios daquele local, pontos de encontro, músicas que ali se

²⁰ De modo sistematizado e teoricamente embasado, esta publicação vem contribuir para a escassa produção literária sobre projetos socioeducativos, pois aborda temas como cultura, lazer, esporte e arte de jovens participantes de projetos socioeducativos, a exemplo do Projeto 100% Social e, certamente, servirá de referência para futuras propostas político-pedagógicas de outros projetos socioeducativos e, também, como incentivo a outras publicações que ajudem a fundamentar as práticas educativas da educação social.

ouvem e outros registros históricos²¹ que revelam os modos de viver e conviver naquela comunidade. Enquanto pesquisavam aspectos históricos da vida no morro, iam constituindo novos significados para sua ação educativa com os jovens de suas oficinas. Criaram novas atividades pedagógicas, produziram textos, poesias, músicas, desenhos e um dicionário de termos correntes próprios dos moradores da Vila Convivência. Como pesquisadores e, ao mesmo tempo, autores daquela história, os educadores estabeleciam novas relações entre as condições vividas naquela comunidade e o sentido dos conteúdos ensinados em suas oficinas de capoeira, de dança, de esporte e de artesanato.

Para conseguir esse resultado, a estratégia utilizada pela docente permitia resgatar alguns momentos vividos nas oficinas e na comunidade, o significado de ser educador na Vila Convivência, as implicações de educar jovens na periferia de um grande centro urbano em tempos de crise econômica, social e política. Essa metodologia favoreceu a construção de novos olhares sobre a vida naquele lugar, uma vez que a dinâmica proposta estimulava os educadores a se reconhecerem como sujeitos históricos e singulares, cuja história de vida, em vários sentidos, se mistura com a história da vila onde vivem.

Tendo sempre como referência a história da Vila Convivência, outro aspecto que me chamou atenção foi a ênfase na intencionalidade da ação educativa. Nessa direção, constantemente, a professora fazia intervenções do tipo: *O que ensinamos nas nossas oficinas? Para que ensinamos? Para quem ensinamos? Por que trabalhar o artesanato, esportes, música, dança... com os jovens da Vila Convivência? O que a capoeira (e os outros esportes/artes) mudam na nossa vida e na vida dos jovens educandos que participam dessas oficinas?*

Obviamente, pela sua amplitude, essas questões não se esgotaram em um só dia, mas foram recuperadas e aprofundadas ao longo do curso e foram importantes para levar os educadores a refletir sobre a intencionalidade do seu ato educativo. Alguns educadores chegaram a expressar que mais importante que ensinar capoeira, esporte e artes era contribuir para que seus educandos superassem as dificuldades que encontravam como moradores pobres da Vila Convivência.

²¹ Para mim, foram particularmente interessantes: um vídeo que registrava a fundação da Associação de Bairro e um mapa antigo da região, pela relevância das informações que traziam e por levar os educadores a perceber as transformações que foram ocorrendo na vila ao longo dos anos.

Por último, a articulação teoria-prática foi uma constante na segunda etapa do curso de formação dos educadores. Como vimos, neste estudo, os avanços na relação prática com o saber requer fundamentação teórica, construída mediante a relação científica com o saber. Assim, para superar o senso comum, ampliar o olhar, propor mudanças e renovar o ato educativo, é necessário tomar como ponto de partida a reflexão sobre a prática, pois é a reflexão crítica sobre a prática que possibilita a construção de novas relações, de novas sínteses, constituindo o que Freire (1997) chama de *ação reflexiva*.

Nessa direção, a partir das questões propostas a professora colocava em pauta, principalmente, conceitos das áreas de educação e do lazer, contribuindo para que os educadores transitassem entre prática e teoria, e vice-versa. Segundo a coordenadora,

[...] a necessidade de fundamentar a prática pedagógica dos educadores do Projeto 100% Social colocou-nos diante de um grande desafio: superar as concepções presentes no senso comum, ampliando o olhar, especialmente sobre a importância da arte e do esporte como fim e meio educacional.

Em síntese, posso dizer que essa etapa do curso não perdeu de vista a relação teoria e prática, pois nela sempre esteve presente o compromisso de instrumentalizar os educadores para intervir na realidade da vila.

Assim, ao apresentar minhas observações sobre a segunda etapa do curso de formação dos educadores do Projeto 100% Social, não pretendi dar conta de toda a complexidade dos processos de aprendizagem vivenciados por eles. Minha intenção foi tornar inteligível a dinâmica do curso de formação desse grupo, explicitando alguns momentos importantes desse processo.

3.4 Os instrumentos para coleta de informações

Além da observação participante, realizada durante a segunda etapa do curso de formação dos educadores e da análise de documentos do Projeto 100% Social, foram utilizados outros instrumentos com o objetivo de recolher informações

necessárias para esta pesquisa: o questionário para caracterização do grupo de educadores sociais (anexo 1), o inventário do aprender (anexo 2) e as entrevistas semi-estruturadas (anexo 3) .

O questionário foi utilizado com o objetivo de construir uma caracterização do grupo de educadores sociais, levantando informações tais como: sexo, idade e estado civil, número de filhos, etnia, opção religiosa, vínculo de parentesco com as pessoas com quem moram, escolaridade e rede de ensino em que cursaram, tempo de trabalho no Projeto 100% Social, experiência em outro projeto social, renda familiar, escolaridade e ocupação do pai e da mãe, local onde moram e hábitos de lazer.

Para levantar esses dados, utilizei o questionário de caracterização, que foi preenchido por 20 dos 25 educadores sociais do Projeto 100% Social: 10 homens e 10 mulheres.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o *Inventário do Aprender*. O Inventário do Aprender é um instrumento concebido por Charlot e sua equipe para pesquisar a relação com o aprender de estudantes franceses, desde o fim da pré-escola até a 8ª série do ensino fundamental. O Inventário do Aprender permite captar o que faz mais sentido para o estudante no seu processo de aprendizagem, pois, nos estudos da relação com o aprender, a questão do sentido é fundamental.

Vimos em Charlot (1996, 2000, 2001, 2005) que os sujeitos aprendem inseridos nos contextos onde vivem e implicados nas relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Nessas relações, os sujeitos são confrontados pela necessidade de aprender as coisas do mundo, construindo processos singulares de humanização. O indivíduo se constrói no social, mas mediante um processo subjetivo e único, onde o mundo, o outro e o conteúdo a ser aprendido precisam fazer sentido para ele.

Assim, para identificar as relações que fizeram sentido para os sujeitos pesquisados em seus processos de se formarem como educadores sociais, elaborei e apliquei o Inventário do Aprender. Na mesma perspectiva de Charlot, a composição desse Inventário do Aprender me permitiu identificar o que faz mais sentido para os educadores sociais em relação ao que aprenderam nos diferentes espaços: em casa, na rua, na escola, na segunda etapa do curso de formação de educadores sociais, no Projeto 100% Social, dentre outros.

As perguntas foram organizadas para que informassem o que aprenderam, como avaliavam a importância desse aprendizado e a expectativa deles em relação ao que foi aprendido. A intenção deste instrumento foi conhecer o que cada educador considera mais importante no seu processo de aprendizagem.

Finalmente, após a elaboração do inventário do aprender, entrevistei quatro educadores do Projeto 100% Social.

A entrevista é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados nas ciências sociais e, especialmente, um instrumento importante para coleta de informações nos estudos de caso. É também um instrumento utilizado nas pesquisas da relação como aprender, uma vez que permite, na perspectiva do entrevistado, captar informações sobre as relações de sentido que estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo ao aprender. Nesse sentido, busquei perceber nos relatos dos educadores sociais entrevistados, as representações que fazem de suas experiências pessoais e profissionais, de seu processo de educação e de sua constituição como educadores, captando informações para “compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2003, p. 33).

Optei por realizar entrevistas semi-estruturadas. Segundo Triviños (1987), as entrevistas semi-estruturadas são aquelas que partem de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que oferecem amplo campo de interrogações que vão surgindo à medida que o pesquisador-entrevistador recebe as respostas do entrevistado. Dessa maneira, o entrevistado, seguindo a linha de seu pensamento e de suas experiências no tema colocado pelo pesquisador, expressa sua forma de entender a realidade.

A entrevista é um processo que sofre interferências da relação com o saber e da posição social dos envolvidos – entrevistado e pesquisadora. Compreendo que não se trata de um discurso ascético do entrevistado, mas de um discurso para alguém – o pesquisador. Nesse sentido, é necessário objetivar a situação de entrevista. A esse respeito, Bicalho (2004, p. 18) explica:

Objetivar a situação de entrevista significa considerar as relações possíveis entre entrevistador e entrevistado, atentar para os problemas inseparavelmente práticos e teóricos colocados pela situação particular em que eles se encontram. A entrevista é sempre uma relação pessoal, próxima da confiança, e constitui o momento mais forte da imbricação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

Assim, ao optar pela entrevista, procurei ter presentes essas recomendações, bem como que essas interferências não ocorrem somente durante sua realização, mas também durante a interpretação das informações. Portanto, tentei conhecer e reconhecer minhas motivações, meus sentimentos e minhas intervenções durante as entrevistas, pois entre

o visto e o ouvido há o percebido, sendo importante assumir que o pesquisador apreende a realidade com seu corpo e suas emoções. Ele está implicado com a pesquisa – na escolha do tema, na relação com os sujeitos e na maneira como interpreta os dados coletados (BICALHO, 2004, p. 17)

Assim, busquei reconhecer essas possíveis interferências e assumir que fazem parte desta pesquisa não só os dados obtidos nas entrevistas, mas também minhas concepções como pesquisadora, desde o momento da escolha do tema, passando pelas opções metodológicas, até a análise dos dados.

Para organizar as questões orientadoras da entrevista, elaborei um roteiro (Anexo 3) me orientando, de um lado, pelas noções centrais da teoria da relação com o aprender de Charlot e, de outro, pelas informações obtidas por meio do questionário de caracterização do grupo de educadores sociais e do inventário do aprender.

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas com o intuito de convidar os educadores a falar sobre seu papel como educadores sociais, sua percepção dos educandos, suas relações com os conteúdos culturais das atividades que desenvolvem em suas oficinas, de sua convivência comunitária e de sua história de vida.

Nesse sentido, esse instrumento de coleta de informações foi fundamental para este estudo porque permitiu:

- a) aprofundar as questões levantadas com base na observação do processo de formação, do questionário de caracterização e dos inventários do aprender;
- b) tratar temas de natureza complexa e subjetiva, relativos às questões mais pessoais e íntimas vividas pelos sujeitos e que, de alguma forma, os mobilizaram a se tornarem educadores sociais.

Realizei as entrevistas com quatro educadores sociais²²: três homens e uma mulher. Para a escolha desses educadores, foram considerados:

- a) os vários conteúdos culturais do lazer: dança, capoeira, modelagem de cerâmica e esporte (um educador para cada tipo de oficina);
- b) os distintos graus de escolaridade (dois educadores com ensino fundamental, dois com ensino médio);
- c) os níveis de participação na segunda etapa do curso de formação de educadores (dois educadores que participaram mais e dois que participaram menos ativamente dos trabalhos).

Tendo definido esses critérios, redigi uma carta (Anexo 4) informando os objetivos desta pesquisa e convidando-os a participarem da entrevista. Então, defini as agendas de entrevista em razão da disponibilidade e interesse de cada um dos quatro educadores.

O primeiro a ser entrevistado foi o educador da capoeira, que propôs que a entrevista acontecesse em uma das principais praças públicas de Belo Horizonte, numa manhã de domingo, após uma roda de capoeira da qual participara. A segunda entrevistada foi a educadora da modelagem de cerâmica, que optou por realizá-la em sua casa. Um imprevisto obrigou-nos a interromper o processo, que foi concluído em outro dia, também em sua casa. O educador do esporte, terceiro entrevistado, preferiu realizá-la em minha casa. Assim, a entrevista foi realizada no salão de festas do prédio onde moro. Por fim, o educador de dança que escolheu uma sala do Projeto 100% Social como local da entrevista.

Para organizar os dados coletados nas entrevistas, agrupei passagens dos relatos dos educadores, categorizando-as da seguinte maneira: relações familiares, vida no cotidiano da Vila Convivência, relações com o trabalho, lembranças e impressões da vida escolar, inserção na atividade cultural que ministram nas suas oficinas, concepções de educador e de educando, visão sobre o Projeto 100% Social, projetos de futuro, pois, conforme Charlot²³ (2001, p. 9): “Para que as respostas façam sentido, é necessário agrupá-las, categorizá-las, o que supõe que

²² Inicialmente convidei seis educadores sociais para participarem do processo de entrevista. Um deles se negou a participar. Desconsiderei a entrevista de outra educadora, pois as informações por ela fornecidas não foram relevantes para os fins deste estudo (seu tempo de trabalho no Projeto 100% Social era ainda reduzido – 2 meses).

²³ Citação traduzida por Bicalho (2004).

façamos escolhas – de tal modo que a categorização está ligada à relação com o saber do próprio pesquisador”.

4 O PROJETO 100% SOCIAL – UMA INICIATIVA DA EDUCAÇÃO SOCIAL PROPOSTA PELO TERCEIRO SETOR

Neste capítulo apresento o Projeto 100% Social, projeto socioeducativo referencial empírico desta pesquisa. Na primeira parte, abordo o cenário político e social brasileiro, que propiciaram a origem e o desenvolvimento de projetos de educação social em nosso país. Na segunda parte, detenho-me na apresentação do Projeto 100% Social, campo empírico em que se desenvolveu este estudo.

4.1 A educação social e o Terceiro Setor na sociedade brasileira

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela abertura política, pela retomada de consciência dos direitos cidadãos, pela maior participação das camadas populares em debates e decisões políticas, especialmente em âmbitos locais,²⁴ num movimento que, na verdade, foi gestado na década de 1960. Com a abertura política veio também a ampliação dos diálogos entre vários segmentos da sociedade, acentuando os debates sobre democracia. Infelizmente, os avanços democráticos não foram suficientes para evitar a intensificação das crises econômica, social, cultural e política que vêm ocorrendo em estreita relação com os processos de globalização.²⁵ Ao contrário, percebemos que o Estado brasileiro vem “se conformando” com as imposições decorrentes desses processos, no sentido de consolidar um modo capitalista de produção, bem como de favorecer a circulação de ideologias que o sustentam. Ao longo desses últimos vinte e seis anos, essa conformidade vem imprimindo suas marcas no processo democrático brasileiro, contribuindo para a constituição de um quadro de crise econômica e social.

²⁴ As propostas de orçamentos participativos de prefeituras de várias capitais, nessa década, são um exemplo de participação das camadas populares nas decisões políticas.

²⁵ As origens da globalização estiveram sempre presentes na humanidade, pois o homem tem uma *tendência à expansão*. Atualmente, acompanhamos o aprofundamento da globalização, num processo intimamente relacionado com a consolidação do capitalismo em escala mundial (ARRUDA; BOFF 2000).

Já a década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento dessa crise econômica e sociocultural iniciada na década anterior. As profundas transformações econômicas, políticas e culturais e a “queda do muro” de Berlim indicavam o fim da utopia socialista e a hegemonia do capitalismo, entrando em crise o próprio projeto de modernidade.

De lá para cá e, constantemente, somos alertados por estudiosos, dentre eles Boff e Arruda (2000), que urge a construção de um “novo” projeto de modernidade, de uma versão renovada diante de situações-problema que nos afligem em escala planetária,²⁶ pois, tanto no mundo como no Brasil, a crise do projeto de modernidade vem produzindo transformações em diferentes esferas de nossa vida, tais como a econômica, a política, a científica e a tecnológica.

Na esfera econômica, acompanhamos a tendência da queda das fronteiras entre os países. Presenciamos a globalização do mercado, a terceirização dos serviços, as modificações nas relações de trabalho e o desemprego estrutural. Desse modo, segundo Paludo (2001), a figura dos Estados Nacionais tende a se tornar desnecessária, ou seja, cada vez mais diminui a responsabilidade do Estado na promoção do bem público.

Na esfera política, vemos uma subordinação dos países em desenvolvimento aos organismos internacionais atrelada às negociações de suas dívidas externas. Nos “pacotes” de negociação estão incluídas imposições desses organismos sobre os países em desenvolvimento para que os Estados deixem de intervir não só no mercado, como também nas políticas sociais. Várias empresas estatais e serviços públicos vêm sendo privatizados. O mercado passou a ser o regulador das relações sociais, o que enfraquece a constituição de movimentos sociais populares, pois a mercantilização das relações sociais e humanas contribuiu para a lógica do individualismo, da produtividade, do consumismo.

Por outro lado, se a humanidade avançou em vários sentidos nesse período, especialmente no que se refere à ciência, à tecnologia e à comunicação, é preciso lembrar que houve também recuos e redirecionamentos que dificultam a construção

²⁶ São exemplos dessas situações-problema: a enorme desigualdade entre países pobres e ricos, a agressividade e sofisticação dos atos terroristas, a escalada do consumismo irracional, a certeza de que consumimos mais recursos naturais do que o planeta é capaz de repor, etc.

da tão desejada sociedade democrática. Nesse sentido, Paludo (2001, p. 118) aponta poucas perspectivas de construção de uma sociedade mais humana:

O projeto de modernidade está vivendo uma transição. Esta transição, apesar das profundas transformações que estão ocorrendo, não aponta, considerando as proposições hegemônicas, para elementos de um novo projeto de sociedade. Isto é, de uma nova forma de sociabilidade e organização humano-social que transcenderia os marcos do próprio projeto de modernidade.

No entanto, a autora assinala que é necessário consolidar novos fundamentos ideológicos que orientem, de modo consistente, as teorias e as práticas sociais que não fazem coro às retóricas neoliberais e pós-modernas.

Na mesma direção Paludo (2000), Boff e Arruda (2000), sem desconsiderar que as forças dominantes na sociedade capitalista se apropriam de vários processos democráticos surgidos nos movimentos populares e os revertem a seu favor, buscam fundamentar teoricamente um novo patamar de convivência humana, mediante a ressignificação de conceitos que possam contribuir para a superação da crise social na qual vivemos, conforme esclarece o texto seguinte:

Sabemos que conceitos e processos surgidos de movimentos libertadores têm sido redefinidos e absorvidos pelas forças de opressão ao longo de toda a História. Os conceitos de desenvolvimento, democracia e educação são exemplos vivos disto. Há aqueles que defendem que abandonemos tudo aquilo que é cooptado pelos poderes dominantes, e há os que trabalham por redefinir os conceitos cooptados e reorientar os processos absorvidos pelas forças da opressão, numa perspectiva superadora (no sentido *aufheben* hegeliano) e, ao mesmo tempo, inovadora, pois centrada nas idéias matrizes e na forças sociais vivas de criação do novo na história (BOFF; ARRUDA; 2000, p. 10).

Os referidos autores, assim como Paludo (2001), aproximam-se de Duarte (2004), quando este afirma haver um movimento crescente de revigoração do marxismo no campo das ciências humanas e, ainda que não represente um movimento de grandes dimensões no meio acadêmico, é importante para fazer frente aos muitos modismos que compõem o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Nesse sentido, esses autores chamam nossa atenção para a importância do rigor teórico, da coerência lógica e da clareza do posicionamento ideológico, aspectos imprescindíveis para uma postura crítica ante o “irracionalismo pós-moderno e ao autoritarismo neoliberal” (DUARTE, 2004, prefácio).

Abordando a mesma problemática Paludo (2001, p. 11) mostra que a pedagogia e a educação fazem parte desse confronto:

Diante das transformações mundiais em curso, dos desmandos do capital, da crise societária e frente ao abalo das teorias emancipatórias, o problema central, no qual a ciência e a prática política modernas têm-se debatido durante os dois últimos séculos e meio – a dialética da liberdade e da igualdade, da democracia e da justiça social –, é revigorado. E não só a política: a pedagogia [e a educação], consciente de seu papel emancipatório, acaba se confrontando com esta mesma dialética no pensar e no desenvolver os processos educativos.

Isso posto, fica clara a idéia de que existem caminhos, possibilidades e razões para não acreditarmos que se chegou ao fim da história e que só nos resta aceitar as imposições neoliberais. Contraditoriamente, todas essas transformações vêm exigindo novas organizações sociais e ampliando as expectativas da sociedade em relação à educação.

Trazendo para a área da educação essa discussão, Ribeiro (2006) problematiza as concepções de exclusão/inclusão e de educação social²⁷ tentando desvelar as ideologias e interesses que as orientam, uma vez que são essas concepções que, mais freqüentemente, constituem “ferramentas de luta” nas propostas de educação que pretendem se contrapor à lógica hegemônica do capitalismo neoliberal. Nessa perspectiva, Ribeiro (2006, p. 157) analisa a hipótese de que

existe uma disputa entre projetos sociais e educacionais contraditórios, resultando, daí, estratégias de combate à exclusão e promotoras de inclusão, encarnadas em concepções e práticas de educação social, como resposta às demandas de políticas sociais públicas provenientes das populações de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Segundo Ribeiro (2006), a educação social é recente em estudos acadêmicos, embora esteja vinculada à práxis de movimentos sociais populares e à educação popular, surgida no final da década de 1970. Antes de constituir um “campo” da educação, a educação social refere-se, na verdade, a um conjunto de propostas que tem por objetivo educar as crianças, jovens e adultos excluídos da e na escola, do e no emprego, da e na terra, das e nas instituições sociais.

²⁷ Para sua análise, a autora toma como referência a educação social em alguns países da Europa (Espanha, França e Alemanha), mas principalmente no Uruguai e no Brasil.

Assim, considero o conceito de *educação social* importante para este estudo, pela sua relação com o conceito de exclusão e inclusão social e também porque nos ajuda a compreender o contexto no qual atuam os sujeitos pesquisados. Entretanto, é necessário que fique explícito que não se trata de um conceito unívoco, um campo da educação consolidado, mas de uma expressão que tem relações com os sujeitos desta pesquisa.

Em sua análise, Ribeiro (2006, p. 160) relaciona a *educação social* e a exclusão social, pois defende que “o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão social”. A autora, parte do pressuposto de que a exclusão é um processo social historicamente constituído e, por isso, não se restringe ao âmbito da educação escolar e de projetos socioeducativos. E para discutir essa questão, Ribeiro (2006) resgata alguns fatos históricos, ocorridos no mundo e também no Brasil.

Segundo a autora, a criação da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), em 1949, na Europa, para educar jovens órfãos significou uma proposta diferente da que, até então, era oferecida pela escola regular.²⁸ Esses órfãos

precisavam de uma assistência educativa para se readaptar à nova situação de ‘sem-famílias’ [...]. Esta preocupação inicial com órfãos de guerra tomou outro rumo. Nos anos de 1990, em países como França e Espanha, a educação social, passou a focalizar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a massificação do desemprego e seus resultados no que concerne à degradação familiar e à violência social. (RIBEIRO, 2006, p. 161)

Já a educação social no Brasil, segundo Ribeiro (2006), é constituída por um processo “mais diluído”, que inclui tanto políticas públicas como iniciativas de escolas, universidades e organizações não-governamentais, e estão sempre voltadas para a formação do cidadão.

No Brasil, a educação social tem sido sempre direcionada aos considerados socialmente excluídos, que exigem um investimento suplementar possibilitando, assim, o surgimento da figura do educador social. Esse processo vem ocorrendo de modo difuso e sob orientações e concepções diversas ou mesmo controvertidas.

²⁸ A criação SESI, no Brasil, em 1946, ao que me parece, é também resultado do mesmo processo social, incentivador da paz, da solidariedade e da promoção e inclusão social que se instalou no mundo após a Segunda Guerra Mundial.

Entretanto, me parece claro que as propostas educativas para camadas populares precisam se fundamentar em novas pedagogias, novos currículos, novos conteúdos e métodos mais adequados às necessidades desses jovens, “na perspectiva de uma educação integral que leve em conta a realidade dos educandos das camadas populares e considere o resgate da cidadania dos sujeitos o ponto central do trabalho pedagógico” (RIBEIRO, 2006, p. 168).

Nessa direção, relacionando exclusão e educação social, Ribeiro (2006, p. 169) afirma que

a educação social é uma necessidade que decorre da exclusão social de crianças e jovens das condições mínimas de sobrevivência, e, inversamente, que a educação social é potencializadora de alternativas a tais crianças e jovens excluídos socialmente.

Assim, é no sentido proposto por Ribeiro (2006) que situo o projeto socioeducativo deste estudo no campo da educação social, um campo estratégico para a construção de patamares de convivência mais humana na sociedade brasileira. Ou seja, ele é uma necessidade, mas também uma possibilidade de transformação da realidade dos educandos que participam desse projeto.

Estabelecer um novo patamar de convivência humana por meio da educação, a meu ver, é o maior desafio a ser assumido pelos profissionais dessa área, não importa se nas escolas ou fora dela. Implica rever os papéis sociais creditados à educação e também colocar em pauta a retomada de consciência das relações entre educação e protagonismo político das camadas populares. Isso quer dizer que, embora algumas ações do Estado e de instituições sociais, talvez, ainda sejam de natureza compensatória, é imprescindível a proposição de uma educação que contribua para a reorganização da sociedade de modo mais democrático e fundado na consciência política dos direitos dos cidadãos.

Desse ponto de vista, parece clara a necessidade da constituição de espaços socioculturais para educação de crianças, adolescentes e jovens, uma vez que a família, a escola e a formação religiosa já não demonstram mais capacidade de suprir, sozinhas, as necessidades de cuidado, formação, socialização e humanização destes sujeitos. Segundo Alberto Melucci (2001), a existência de espaços públicos, independentes de instituições do governo, do sistema partidário e das estruturas do Estado, é condição necessária para a democracia contemporânea.

É a partir desse pressuposto que surge, na década de 1990, o chamado *Terceiro Setor*,²⁹ propondo ações de educação social para camadas populares.

Para Fernandes (1994, p. 127), a expressão “Terceiro Setor” designa

um conjunto de iniciativas particulares com sentido público. Enquanto a noção de ‘sociedade civil’ coloca-nos numa oposição complementar e sistêmica ao Estado, a idéia de um ‘Terceiro Setor’ orienta a reflexão para outras direções sem fronteiras definidas.

Desse modo, trata-se de uma terceira dimensão da vida pública, diferente do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor). Em vez de sugerir a idéia de uma arena para a competição econômica e a luta pelo poder político, esse setor passa a significar exatamente o oposto: um campo no qual prevalecem os valores da solidariedade e o associativismo³⁰ (FERNANDES, 1994).

Essa nova cultura associativa pretende contribuir para a construção de processos democráticos, porque ancorada na sociedade civil, e, não, nas elites que tradicionalmente vêm controlando a sociedade política. É um fenômeno de dimensões globais e tem sido apontado como fator de democratização das relações entre Estado, Mercado e Sociedade Civil. Trata-se de uma outra maneira de pensar a sociedade, ligada a noções de democracia e de direitos humanos. Desse modo, constitui um campo para a atuação de ativistas sociais de países empobrecidos que acreditam que a sociedade civil deve ser reconstruída, reforçada, consolidada.

As ideologias que embasam muitas ações propostas pelo Terceiro Setor têm sido fomentadas e disseminadas por organismos e programas internacionais,³¹ contando com a colaboração de proeminentes intelectuais, “que têm se preocupado em dar um “rosto mais humano” ao processo de globalização em curso” (PALUDO, 2001, p. 125). Essas ideologias, com vimos, são inovadoras, mas também

²⁹ Para Fernandes (1994), as iniciativas do Terceiro Setor podem se constituir a partir de quatro segmentos: 1) formas tradicionais de ajuda mútua; 2) movimentos sociais e associações civis; 3) organizações não-governamentais; 4) filantropia empresarial.

³⁰ Esse fenômeno não é uma novidade histórica. Já nas décadas de 1970/1980, os movimentos sociais, as associações civis e as ONGs reforçaram-se mutuamente. Entretanto, foi na década de 1990 que esses segmentos intensificaram as interações entre si, buscando iniciativas mais leves e circunstanciais, desvinculadas de posições partidárias, para enfrentar problemas sociais específicos. Até hoje essas articulações têm se intensificado, contando com o apoio também dos governos federal, estaduais e municipais.

³¹ Por exemplo: Organização das Nações Unidas (ONU); Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco); e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

contraditórias, porque há grandes dúvidas sobre a possibilidade de compatibilizar parâmetros fundados em lógicas divergentes no que se refere às suas concepções de ordem moral, social e econômica. Daí as críticas feitas a determinadas ações propostas pelo Terceiro Setor, organizadas a partir das ideologias disseminadas pelos organismos internacionais vinculados à ONU.

Por essa razão, é importante assinalar que o Terceiro Setor não é um campo de consenso, mas um campo em constituição, pluralista, multifacetado e contraditório. Se, por um lado, tem mobilizado vários segmentos da sociedade em torno de determinadas questões de direitos humanos, por outro existem muitos questionamentos quanto às intencionalidades que mobilizam suas ações, à sua transparência, à sua gestão e ao seu papel na constituição da verdadeira democracia.

Como vimos, na década de 1990 estava em curso o agravamento da crise econômica e social. Naquele momento, o Terceiro Setor apareceu como mediador entre a perversidade do mercado e os gravíssimos problemas sociais dos “pobres”. Nesse sentido, percebe-se a crescente parceria entre Estado e organizações privadas sem fins lucrativos, com fins públicos, para o atendimento a crianças, jovens e idosos em condições socialmente desfavoráveis e, também, “uma grande sensibilização da sociedade para o trabalho voluntário e campanhas para angariar fundos” (PALUDO, 2001, p. 130). Nesse período, surgiram e cresceram, acentuadamente, projetos socioeducativos com propostas similares à do Projeto 100% Social, pois uma das estratégias utilizadas pelo Terceiro Setor é a “política de projetos”.

Assim, a educação de nossas crianças, de nossos adolescentes e jovens passou a ser uma responsabilidade compartilhada por vários segmentos da sociedade civil, de caráter não governamental, não mercantil, não corporativo e não partidário. Esses segmentos, por meio da educação social, levantam a bandeira da ética, da cidadania, da democracia e da busca de um novo padrão de desenvolvimento que produza a inclusão social e a preservação ambiental. É essa a base filosófica que fundamenta a criação do Projeto 100% Social.

4.2 O Projeto 100% Social

O Projeto 100% Social, campo no qual este estudo foi realizado, é uma iniciativa do Terceiro Setor, fruto de uma parceria entre uma rede de televisão de abrangência nacional, a Prefeitura de Belo Horizonte, uma Universidade e a Unesco.³²

O Projeto 100% Social foi implementado, em novembro de 2002, num conjunto de sete vilas, aqui denominado Vila Convivência. Trata-se de uma região urbana pobre, de altíssima densidade populacional. É uma das regiões com o maior índice de violência na capital mineira e vive, em parte, submetida às regras dos grupos que comandam o tráfico de drogas.

Para iniciar as relações com a comunidade da Vila Convivência, a equipe da Universidade responsável pela implementação do projeto recorreu às contribuições da psicologia social e, por meio de uma intervenção psicossocial, buscou favorecer mudanças sociais envolvendo a comunidade na resolução de seus próprios problemas. É interessante observar que a parceria com uma instituição de educação diferencia o Projeto 100% Social de outros projetos socioeducativos, até mesmo no sentido de evitar que o projeto se limite à realização de práticas assistencialistas.

Nessa perspectiva, a participação da comunidade no Projeto 100% Social é favorecida desde a elaboração de sua proposta. Segundo uma das coordenadoras do Projeto, *este foi o convite feito, desde o início, à comunidade, e constantemente atualizado, pois sabemos dos riscos do saber que 'vem de fora'* (coordenadora do Projeto).

³² 'A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) foi criada em 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial para acompanhar o desenvolvimento humano e social em todo o mundo e, ao mesmo tempo, auxiliar os Estados Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Suas áreas de atuação são: Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Conta com mais de 190 Estados Membros que se reúnem a cada dois anos, em sua Conferência Geral, para discutir e deliberar sobre importantes questões no âmbito de seu mandato. Além disso, ela promove inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação.' (UNESCO. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 31 mar. 2005).

Assim, a participação da comunidade não é somente um objetivo do Projeto, mas também uma condição necessária ao seu desenvolvimento. Provavelmente, sem o envolvimento dos moradores da vila, a implantação e a permanência do projeto na comunidade enfrentariam sérios problemas, como podemos constatar na fala do educador da capoeira:

[...] *Tanto que quem trabalha no projeto também na área de segurança é do conjunto de vilas. Senão, as pessoas não respeitariam, entrariam. Porque eu já ouvi isso aí. Eu só não entro no Projeto 100% Social lá pra assaltar e pra roubar, porque quem trabalha lá são pessoas do morro. Entendeu? A gente que anda na comunidade, escuta isso aí o tempo todo.*

A participação da comunidade influenciou também na definição dos objetivos do Projeto 100% Social. A universidade já tinha a intenção de focar as atividades nas áreas do esporte, lazer, cultura, arte e multimídia. No entanto, uma coordenadora do Projeto afirmou que *foi somente no contato com a comunidade, as associações, as entidades, os jovens e suas famílias que fomos definindo, com mais clareza, como estas atividades deveriam acontecer* (coordenadora do Projeto).

A abertura para a comunidade confirmou a importância da cultura, do lazer, do esporte e da arte como experiências lúdicas para ampliar o conhecimento dos jovens sobre si mesmos, enquanto corpo-totalidade que se constitui nas relações que estabelece consigo, com os outros jovens e com o ambiente onde vivem.³³

Ainda com base nesse contato preliminar com a comunidade, uma das primeiras ações realizadas pelos coordenadores do Projeto 100% Social com os moradores da Vila Convivência foi qualificar 40 moradores da Vila Convivência para atuar como educadores sociais. Foram selecionados, dentre os líderes culturais da vila, aqueles que acumulavam algum conhecimento específico que pudesse ser ensinado em uma das oficinas para jovens.

Assim, dentre os 40 moradores que participaram do processo de formação, realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2003, 19 foram selecionados³⁴ como educadores sociais para ministrar as oficinas culturais e esportivas do Projeto.

³³ Informação extraída do relatório da primeira etapa da capacitação de educadores do Projeto 100% Social.

³⁴ Para 'selecionar' os educadores foram considerados os seguintes critérios: frequência e desempenho durante a capacitação, avaliação de currículos, verificação de experiências profissionais anteriores.

A coordenação do Projeto 100% Social considerou fundamental capacitar esses moradores antes de contratá-los como educadores sociais³⁵. Dessa forma, o contato com a comunidade foi decisivo para definir os educadores sociais que integrariam o Projeto e as oficinas que seriam desenvolvidas: dança, esporte, capoeira, artesanato, desenho, informática, etc.

Essas oficinas, orientadas para jovens com idade entre 12 e 18 anos, desde o seu início até hoje, já atenderam a 1.500 jovens, além de estender suas ações às famílias e à comunidade. Segundo uma coordenadora³⁶ do Projeto,

o público jovem foi escolhido, pois, além de serem jovens que se encontram em alto grau de vulnerabilidade social envolvendo aspectos de violência, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, evasão escolar, violência doméstica, trabalho infantil, a Vila Convivência conta com poucos programas governamentais de atendimento a jovens.

Dessa maneira, a coordenação do Projeto assumiu uma concepção de educação que valorizou os moradores da Vila Convivência como sujeitos históricos, reconhecendo-os como possuidores de saberes, de práticas, de conhecimentos e como produtores de cultura.

Nessa perspectiva, o Projeto 100% Social tem como objetivo desenvolver ações de proteção integral aos jovens moradores da Vila Convivência por meio de:

- estratégias de combate à violência, focalizadas em suas principais vítimas: as crianças e os adolescentes;
- metodologias que superem a simples ocupação de seu tempo livre, assegurando o desenvolvimento de suas diferentes habilidades;
- serviços e equipamento social atrativo, criativo, dinâmico e diversificado, capazes de oferecer oportunidades de desenvolvimento humano e social;
- retaguarda de proteção especial, capaz de fortalecer os vínculos familiares e comunitários para jovens com história de atos infracionais, vida na rua e outras formas de exclusão;
- incentivo à construção de políticas públicas, a partir da articulação entre o Poder Público e a sociedade civil organizada, do fortalecimento de pequenas

³⁵ Informações contidas no depoimento de uma das coordenadoras no site do Projeto.

³⁶ Para preservar a identidade das duas coordenadoras omitiram-se as fontes de seus depoimentos.

organizações e de atuação em rede, assegurando diversidade, sustentabilidade e complementaridade dos serviços.

A partir desses objetivos e estratégias, foi encaminhada uma proposta de constituição de um espaço inovador que provocasse mudanças sociais de impacto positivo na qualidade de vida de crianças e adolescentes na Vila Convivência. Entretanto, a coordenação do projeto reconhece que o processo de mudança é

é linear, e sim dinâmico, com idas e vindas, mas que deve ser seguido com a participação constante dos sujeitos de mudança. Isto quer dizer que mudança social não é simplesmente a soma de mudanças individuais, pois consiste na soma das diversas relações entre os vários atores sociais envolvidos no processo (coordenadora do projeto).

Outro aspecto que particulariza a experiência do Projeto 100% Social é que a intervenção na comunidade se dá, também, de modo descentralizado, ou seja, as ações acontecem em locais distintos,³⁷ mas são articuladas por objetivos comuns. Para que a descentralização não descaracterize os fins do Projeto, foram estabelecidas ações em rede,³⁸ conceito estrutural para o Projeto.

Certamente, tecer esta rede não é uma tarefa simples. Ele exigiu e vem exigindo da equipe do projeto alguns cuidados e ações específicas que se

³⁷ As ações do Projeto 100% Social acontecem também em espaços físicos de outros projetos socioeducativos situados no conjunto de Vilas, mas que fazem parte da rede social coordenada por ele.

³⁸ O Projeto 100% Social trabalha o conceito de “rede” quando cria meios de compartilhar profissionais, espaços, recursos, capacitações ou quaisquer outros elementos possíveis de compartilhar entre as instituições sociais da comunidade que desejam trabalhar conjuntamente. Os projetos sociais do conjunto de vilas onde os educadores também desenvolvem suas oficinas são: 1) **Projeto A**, situado na Vila 1, atende crianças entre 0 e 5 anos, por meio de atividades pedagógicas e recreativas 2) **Projeto B**, localizado na Vila 2, atende crianças e jovens por meio de oficinas de arte e educação e oficinas terapêuticas para adultos 3) **Projeto C**, entidade religiosa localizada na Vila 3, atende crianças e jovens entre 7 e 18 anos, por meio de várias oficinas de artesanato 4) **Projeto D**, formado na comunidade da Vila 4 e atualmente sediado na Vila 5, busca alcançar novos públicos por meio da arte da vida utilizando uma linguagem teatral diferenciada 5) **Projeto E**, localizada na Vila 6, atende à comunidade em suas necessidades básicas e, em especial, às crianças e jovens, na promoção e garantia de seus direitos 6) **Projeto F**, situado também na Vila 1, atende crianças e jovens na faixa etária entre 3 e 19 anos, com educação infantil para o público da faixa etária entre 3 e 5 anos, e, para as demais, oficinas pedagógicas de português, matemática, inglês, informática, capoeira, percussão, esporte e reforço escolar. Exemplo de uma ação do Projeto 100% Social que visa fortalecer as relações em rede entre os projetos sociais existentes na comunidade é a elaboração de um mapa dos equipamentos sociais da Vila Convivência, lançado em março de 2005. Esse mapa é de acesso público e visa informar a população sobre os serviços prestados pelas instituições públicas e sociais existentes naquela comunidade.

fizeram presentes desde os primórdios do Projeto. Vale a pena lembrar que o método de redes é algo relativamente novo no Brasil, o que nos remete a um constante exercício de monitoramento e avaliação do processo.

O Projeto 100% Social trabalha com a idéia de que os vários movimentos e lideranças da comunidade – creches, projetos sociais, grupos culturais, ações religiosas e de atenção a grupos específicos, associações de bairros – acumulam saberes e representam fatos sociais que podem e devem se complementar para que os problemas sociais comunitários passem a ser percebidos como de responsabilidade de todos, e, não, de um ou outro sujeito ou entidade. Segundo uma coordenadora do Projeto, o ponto principal é compreender que as pessoas da vila possuem saberes sobre si mesmas e sobre sua realidade que são fundamentais para os processos de mudança. Na prática, a coordenação do Projeto exercita o conceito de rede conhecendo, mapeando, articulando e instituindo fluxos interativos com a comunidade e suas lideranças, criando espaços de debate em que os conflitos possam ser explicitados e tratados coletivamente, valorizando, assim, a participação comunitária, como revela uma coordenadora:

Um ponto importante é a participação da população envolvida. Nos baseamos na idéia de que a transformação [social] efetiva só ocorrerá quando os sujeitos envolvidos no processo, durante tanto tempo tratados como objetos das intervenções, do conhecimento, do governo, etc., sejam de fato sujeitos.

A coordenadora lembra, também, que o principal desafio do projeto é a constituição de relações de complementaridade, pois vivemos em uma sociedade marcada pelo individualismo. Na lógica individualista, há pouco espaço para a construção de formas coletivas e articuladas para lidar com questões de interesse social, questões complexas que exigem ações conjuntas de sujeitos, grupos, lideranças, associações, entidades, governos, dentre outros envolvidos. Requer a compreensão de fatos sociais em sua complexidade. Assim, esse esforço em favorecer a participação comunitária é um ponto importante porque abre espaço para o tratamento coletivo das questões da comunidade, constituindo uma oposição ao pensamento individualista que tem marcado experiências dessa natureza.

Obviamente, a articulação comunitária não se dá de modo harmônico. Existem diferenças culturais e posições desejadas e ocupadas por líderes

comunitários que, muitas vezes, não abrem mão de seus poderes, não se mostram democráticos e impedem o aparecimento de novas lideranças.

Lutando pelo controle das vilas que compõem o conjunto, existe ainda a rede informal do tráfico que impõe códigos de convivência, delimita territórios, restringe circulação. Para lidar com essa realidade, o Projeto 100% Social cria estratégias para mobilizar e estimular a participação não só das associações comunitárias instituídas, *mas também dos grupos culturais, dos grupos esportivos, dos projetos sociais, dos equipamentos do estado, dos jovens das diversas vilas. Estas articulações têm trazido resultados importantes* (coordenadora do Projeto).

Outra particularidade do Projeto 100% Social está na sua estrutura organizacional que, até então, eu desconhecia em projetos dessa natureza. O Projeto está sistematizado em três linhas de ação, coordenadas entre si: Linha de Intervenção, Linha de Articulação e Linha de Capacitação. E, ainda, em duas assessorias: de informação e de comunicação, monitoramento e avaliação.

A Linha de Intervenção cuida do atendimento direto aos adolescentes e jovens, por meio de oficinas de esporte/lazer, arte/cultura, multimídia e oficinas temáticas. São nessas oficinas que os educadores pesquisados desenvolvem sua prática educativa.

A Linha da Articulação busca o estreitamento das relações entre o Projeto e a rede municipal de defesa dos direitos da criança e do adolescente mediante uma efetiva rede de atenção ao jovem da comunidade.

A intervenção através de oficinas está baseada na educação libertadora idealizada por Paulo Freire (1983), que visa à superação das diversas formas de anulação do sujeito e de suas culturas por meio do desenvolvimento da consciência política, da sensibilidade e da força interna do conjunto de pessoas. Assim, todo o processo educativo proporcionado pelo método das oficinas procura promover uma educação inclusiva que diz respeito ao reconhecimento do sujeito como pertencente a uma coletividade ou a determinada condição social que deve promover a cidadania. Isto diz respeito ao acesso efetivo aos direitos. Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente é o conteúdo fundamental a ser trabalhado nas oficinas que utilizam o esporte, a cultura, o lazer, a multimídia como meios para a prática do diálogo, para lidar com conflitos e diferenças, para auto-conhecimento e auto-realização, responsabilidade, construção coletiva do conhecimento. (Coordenadora do Projeto)

A Linha de Capacitação é a mais relevante para este estudo. Cabe-lhe formar os educadores com o objetivo de concretizar a proposta político-pedagógica do

Projeto 100% Social. Outros sujeitos além dos educadores também são envolvidos nos processos de formação: grupos de referência local (GRL), jovens, entidades parceiras, lideranças comunitárias e outras pessoas da equipe de trabalho do projeto (estagiários e coordenadores). A capacitação é desenvolvida em torno de temas diversos e pertinentes à fundamentação de experiências socioeducativas.

Como mencionei, o Projeto 100% Social tem por objetivo, também, realizar ações que garantam e promovam os direitos das crianças e dos adolescentes e contribuam diretamente para a geração e a implementação de políticas públicas³⁹.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para jovens estão ainda em processo de formulação. Há vários debates em curso buscando clarear o papel dos jovens na sociedade atual. Abramo (2005, p. 41) diz que diversos têm sido os pontos de partida desse debate:

Um deles é o que se foca nas condições e possibilidades da participação dos jovens na conservação ou transformação da sociedade e seus traços dominantes, examinando seus valores, opiniões e a atuação social e política que desenvolvem, para avaliar como os jovens podem vir a interferir no destino do país e também nas questões singulares que os afetam. Outro é o que toma a juventude como contingente demográfico e busca verificar as características que informam a respeito das situações de inclusão e exclusão dos diferentes grupos de jovens, e sobre as vulnerabilidades que os afetam, especialmente, para concluir sobre os focos prioritários para as políticas sociais necessárias. Outro, ainda, é o que, partindo da postulação do jovem como sujeito de direitos, busca examinar o que constitui a singularidade da condição juvenil e quais são os direitos que dela emergem e que devem ser garantidos por meio de políticas públicas.

A autora lembra que não se trata de abordagens contraditórias, ao contrário, elas devem ser complementares para garantir uma compreensão mais abrangente da questão da juventude no País e para a estruturação de políticas públicas para esse segmento. Estudos recentes⁴⁰ denunciam a dura realidade da juventude urbana e desfavorecida no Brasil.

³⁹ Embora esse não seja o foco deste estudo, é relevante abordar esse tema, porque o Projeto 100% Social apresenta como um de seus objetivos favorecer a constituição dessas políticas.

⁴⁰ Os dados mais recentes sobre a juventude brasileira podem ser encontrados no estudo *Perfil da Juventude Brasileira*, realizado em 2003/2004, por iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Foi realizado sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, com o objetivo de retomar e ampliar temas e questões investigadas em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Esse estudo serviu de fonte de dados para a publicação de vários artigos dos principais autores que escrevem sobre a juventude brasileira atualmente.

O Projeto 100% Social, ao adotar como objetivo a realização *de ações que garantam e promovam os direitos das crianças e dos adolescentes e contribuam diretamente para a geração e implementação de políticas públicas*, insere-se numa linha de ação social que assume o jovem como sujeito de direitos.

Não por acaso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é adotado como documento norteador do projeto político-pedagógico desenvolvido pelos educadores sociais. O ECA é a Lei Federal n. 8. 069/90, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos ativos e de direitos e estabelece responsabilidade compartilhada entre a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Estado, pela atenção prioritária e absoluta aos direitos da população infantil e jovem no Brasil.

No entanto, temos visto que determinações legais não garantem que os direitos sociais se tornem realidade para todos. Por isso, falar em direitos adquiridos é também falar em conquista de direitos. A conquista de direitos pode exigir muita luta, pode requerer daqueles que precisam conquistá-los ações políticas articuladas, conscientes e corajosas. Existem várias formas de atuação política em sociedade. Não me refiro exclusivamente à prática política partidária, mas aos movimentos sociais de cidadãos e entidades pela conquista de determinados direitos sociais.

Entendo que o Projeto 100% Social supera a condição de se constituir apenas como um programa assistencial para jovens, uma vez que demonstra sintonia com os atuais debates sobre políticas públicas para esse segmento social. Estudiosos da juventude, como Abramo⁴¹ (2005 p. 12), dizem que

entre os consensos que vêm sendo construídos no atual processo de debates sobre a necessidade de políticas de juventude, um deles é especialmente oportuno: o de que os jovens têm de ser considerados como sujeitos de direitos. Porém, levar em consideração os sujeitos a quem se destinam as políticas implica, necessariamente, procurar conhecer suas realidades, questões, práticas, opiniões e demandas.

No entanto, o modelo de proteção social brasileiro não contempla o jovem, porque foi organizado seguindo a lógica do trabalho: aposentadoria, afastamentos

⁴¹ Abramo é organizadora de três coletâneas, lançadas entre 2003 e 2005, nas quais constam artigos sobre a juventude brasileira. Nessas obras, os artigos foram elaborados com base nos resultados da pesquisa *Perfil da Juventude brasileira*, que procurou relacionar aspectos diferentes da realidade dos jovens com suas práticas, seus valores e suas opiniões, trazendo novas informações e conhecimentos estatisticamente representativos que contribuem para enriquecer diagnósticos e estudos sobre a juventude brasileira e, principalmente, debates sobre políticas de juventude no Brasil.

do trabalho por invalidez, licenças médicas, seguro-desemprego, licença-maternidade que, dentre outros direitos alcançados, se restringem à sua relação com o mundo do trabalho e o ingresso nesse mundo não é realidade para a maior parte da juventude brasileira. Como não estão contemplados nesse modelo – como deveriam ser –, os jovens acabam sendo assistidos por programas pontuais e, em geral, dissociados de uma concepção mais ampla que embase um sistema de seguridade social (COHN, 2004).

Nessa perspectiva, podemos dizer que, no Brasil, políticas de juventude representam ainda um sonho a ser conquistado e que as contribuições de projetos socioeducativos, como o Projeto 100% Social, seriam bem-vindas.

Esta brevíssima abordagem sobre políticas públicas para jovens no Brasil serviu apenas para assinalar a complexidade dessa questão, uma vez que o Projeto 100% Social tem como objetivo contribuir para a constituição dessas políticas, tarefa que não é simples, embora imprescindível. Avançar nessa discussão comprometeria o foco deste estudo, por essa razão a abandono sugerindo que seu aprofundamento seja feito em outras pesquisas.

Tomando como campo empírico o Projeto 100% Social, focando meu olhar nos educadores sociais desse projeto e adotando como procedimentos metodológicos a observação direta aos sujeitos pesquisados durante sua segunda etapa do curso de formação de educadores, o questionário de caracterização de grupo, o inventário do aprender e as entrevistas, passo, no capítulo 5, a apresentar, inicialmente, uma caracterização geral de vinte educadores do Projeto 100% Social que participaram do curso de formação de educadores. Em seguida, detenho-me nos relatos de vida de quatro educadores.

5 CONHECENDO OS EDUCADORES SOCIAIS

5.1 Quem são os educadores do Projeto 100% Social?

O texto que apresento a seguir foi construído a partir dos relatos de Sérgio, Betinho, Teca e Roberto, educadores do Projeto 100% Social, mas ele jamais será capaz de representar o todo relatado por esses sujeitos. O que trago é a parte desse todo que pude captar e as reflexões que consegui articular.

O campo empírico em que se situa esta investigação é um contexto de pobreza. Na visão sociológica de Sarti (2005), prevaleceu no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, uma tendência em definir a pobreza a partir de seus aspectos negativos. O pressuposto da “falta” de alguma coisa sempre esteve implícito nas análises sobre a pobreza no Brasil. A ênfase na ausência recai ora sobre aspectos econômicos (ausência material), ora sobre os aspectos políticos (ausência de direitos), sempre retirando os sujeitos dessas análises. Segundo Sarti (2005, p. 36),

Nesta perspectiva, o resultado acaba sendo a desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa como positividade concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a possibilidade de transposição dessa atuação para o plano propriamente político.

Por isso, o termo “pobreza”, neste estudo, é utilizado não apenas no sentido de classe social objetiva, como explica Charlot (2001), mas, também, na perspectiva de Sarti (2005, p. 12), ou seja,

a partir do significado que ela [a pobreza] tem para quem a vive, para quem se situa socialmente entre os que são designados pela sociedade como ‘pobres’ [...]. Isto significa articular as condições de pobreza não apenas ao sistema que a gera, mas à problemática existencial de quem a vive.

Partindo desse entendimento, busquei compreender os meios e modos de vida dos educadores sociais pesquisados, recolhendo informações relativas à condição social, econômica e cultural deles. No entanto, com os dados quantitativos

apresentados, não pretendi garantir nenhuma precisão estatística mas dimensionar certos indicadores que me ajudassem a compreender a relação com o aprender a ser educador social dos sujeitos pesquisados.

As informações obtidas, em maio de 2005, me permitiram afirmar que os 20 educadores sociais têm, em média, 32 anos de idade.

A maior parte dos educadores sociais, dezesseis deles, mora numa das vilas do conjunto, ou seja, as histórias deles se mesclam e se confundem com a história da Vila Convivência. Desse grupo, dez educadores têm vivido nessa localidade praticamente por toda sua vida – 26 anos em média. Os outros seis se mudaram da vila, mas ainda moram na região. Durante a etapa do curso de formação de educadores, percebi que eles têm enorme afetividade com a comunidade e também se identificam com ela, uma vez que se autodenominam de “gente do morro” em contraponto a “gente do asfalto”, ou seja, aqueles que moram fora do conjunto de vilas.

Quanto ao pertencimento a determinada etnia, considerando que os critérios de classificação são subjetivos e culturais, optei por pedir aos educadores que se autodefinissem com base em imagens e referências que fazem sua composição étnica, adotando, assim, a perspectiva de que a etnia é uma categoria que

está para a raça, assim como o gênero está para o sexo. Ou seja, ambas são recursos que desnaturalizam a compreensão das diferenças, repondo-as no campo da cultura. Como um dos elementos também constitutivos da identidade, etnia significa a compreensão dos modos como as pessoas se auto-atribuem identificações, deslocando o foco da análise das relações internas do grupo, para as relações que se dão na fronteira com outros grupos (MAIA *apud* TOSTA; MOREIRA, 2004, p. 270).

Para tal, formulei a seguinte pergunta: “Quais das alternativas abaixo mais se aproximam do seu caso, considerando as combinações de cor ou raça de seus pais e de seus avós?” Apresentei como referência a cor ou raça branca, negra e índia e estabeleci as possibilidades de combinação entre elas.

Dos vinte educadores sociais dezoito indicaram a cor negra como componente de sua etnia. Desses dezoito, catorze mencionaram a opção negra em combinação com as outras duas possibilidades de cor ou raça e quatro se reconheceram como exclusivamente negros. Apenas dois educadores se identificaram como brancos.

Quanto à opção religiosa, dez dos educadores são católicos, quatro são evangélicos e os demais acreditam em Deus, mas não têm religião. Dois educadores não responderam. Pude, também, constatar, por meio de seus relatos, que a religião ocupa papel importante na vida deles. Alguns se referem à religião como uma forma de amparo diante das privações sofridas e consideram que sua opção religiosa influencia o modo como concebem e realizam sua prática educativa, como evidencia o relato a seguir:

Perdi um irmão de 3 anos de idade... Se tivesse vivo, hoje estaria com seus 28 anos. O moleque faleceu no meu colo, sentado vendo televisão. Então, isso é uma coisa que fica bastante chato na vida da gente. Uma coisa que marca. E até pouco tempo eu não tava agüentando segurar essa onda, não. Perdi minha mãe, também, em 94. Então, são coisas, assim, que na vida da gente é pesado. Então, hoje, graças à minha religião, eu consegui amenizar... O aprendizado que eu tenho dentro da minha religião eu passo pra minha vida, que eu tenho na capoeira, eu passo pra minha vida, dentro da capoeira eu passo pra religião, da religião eu passo pra capoeira... O principal é o respeito ao ser humano... (Educador da capoeira)

Dos educadores pesquisados, doze são filhos de mães cuja ocupação principal é o trabalho doméstico remunerado. Apenas dois são filhos de mães com curso superior. Em relação aos pais, encontrei uma dispersão maior de ocupações: pedreiros, alfaiates, motoristas, fiscais de ônibus, dentre outras. Apenas dois educadores são filhos de pais com curso superior. Dentre eles, sete moram com as mães e apenas um com o pai.

A centralidade da mulher nas famílias dos educadores foi um dado que chamou minha atenção, confirmando o resultado de outras pesquisas desenvolvidas em contextos de pobreza, como o estudo de Sarti (2005, p. 9) sobre a sociedade brasileira a partir de um de seus segmentos – os pobres –, no qual demonstra que, para as camadas populares, a família “é uma referência simbólica fundamental que permite [aos pobres] pensar, organizar e dar sentido ao mundo social, dentro e fora do âmbito familiar”. Para a autora, o universo simbólico e moral dos pobres é construído sobre relações de sentido familiar.

Nesse sentido, também a literatura sobre famílias pobres no Brasil confirma a possibilidade de se estabelecer uma relação entre as condições socioeconômicas e a organização familiar no sentido de os ciclos de vida familiar se desenvolverem sem rupturas, ou não (SARTI, 2005, p. 66).

As famílias inseridas num contexto de pobreza dificilmente passam pelos ciclos de desenvolvimento do grupo doméstico (constituição de um núcleo conjugal, concepção e criação dos filhos) sem rupturas. Essas rupturas podem ocorrer pela dificuldade de cumprirem os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher pobres:

Ele, fracassado, tem no alcoolismo o desafio a seu alcance e ela se frustra por não poder ter o homem e a situação familiar esperados. Nessa concepção moral de família, diante do homem que representa a autoridade e que não cumpre o papel esperado – infiel, que bebe, que não traz dinheiro para casa –, a mulher acaba tendo um papel ativo nas decisões familiares, sem que, no sentido inverso, o homem tenha modificado seus papéis familiares (SARTI, 2005, p. 72).

Nessa direção, percebe-se que o núcleo familiar das camadas populares pode ser duramente afetado pela perversidade das condições de vida impostas pelas desigualdades socioeconômicas geradas atualmente. Entretanto, pesquisas mais recentes indicam que 83% dos jovens pesquisados⁴² confiam totalmente na família e 51% deles nos professores, revelando a importância dessas duas instituições na sua formação.

Tanto por meio do questionário de caracterização quanto das entrevistas, pude encontrar a centralidade das mulheres nas famílias dos educadores, bem como a ausência ou o estabelecimento de relação de conflito com o pai. Assim, dos quatro educadores entrevistados, três relataram que viviam situações de conflito com o pai. Vejamos o relato de um deles:

Meu pai nunca gostou de trabalhar. Sempre foi um preguiçoso. Minha mãe... Nossa! Minha mãe faz de tudo, sempre fez de tudo pra gente sobreviver no meio desse caos aí. Então, ela trabalhava em casa de família. Teve uma época que ela não tava conseguindo emprego nenhum. Catava papel na rua, né? Antes, eu tinha maior trauma de falar essas coisas. Ela chegou a passar fome pra dar pra gente comer. Mesmo com essa dificuldade, ela ainda ajudava as pessoas. E eu fui crescendo vendo aquilo, minha mãe ralando e tudo... Eu queria matar meu pai... Sempre arrumava dinheiro pra beber. Bebia de graça também, porque ele toca violão, né? Chegava no bar com violão, todo mundo pagava a conta dele. Aí chegava bêbado, ficava quebrando as coisas dentro de casa, me batia, no meu irmão também, aí batia na minha irmã que era pequena. Essa é a história do meu pai,

⁴² Estes dados foram retirados do 'Perfil da Juventude Brasileira', uma pesquisa realizada em 2003/2004, por iniciativa do Projeto Juventude/ Instituto Cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, este estudo pretendeu retomar e ampliar temas e questões investigados em outubro de 1999 pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Este estudo serviu de fonte de dados para a publicação de vários artigos dos principais autores que escrevem sobre a juventude brasileira atualmente.

preguiçoso, alcoólatra e queria me matar. Tentou me matar umas duas ou três vezes quando eu era criança. Uma eu era recém-nascido. Eu chorava direto, a noite inteira chorando e dormia o dia todo. Aí um dia ele falou que ia me matar. Pegou uma peixeira, uma faca dessas que cortam pra caramba e falou que ia me atacar. Outra vez, foi quando eu tinha 12 anos, ele tava bêbado, pegou uma garrucha e falou que ia me matar. Puxou os 2 canos dela lá pra trás... Não vou falar do meu pai mais não que tira as energias... (educador de dança)

Relato semelhante foi mencionado por outro educador:

O meu pai foi embora quando eu tinha 4 anos de idade. Então, minha mãe criou os 5 filhos... A gente morava numa casa quando meu pai foi embora ... Aí minha mãe acabou vendendo ela. Essa casa ela trocou por uma outra muito inferior, menos espaço... fez bobeira, né? Mas aí foi trocando, até que a gente caiu no aluguel. Teve uma ocasião que eu peguei meu salário todinho da farmácia e paguei o aluguel. Foi deprimente. Foi deprimente não pelo fato de tá ajudando e, sim, pelo de eu ter chegado pra ela numa ocasião, antes dela vender a casa: 'Mãe, não vende a casa, não'. Ela virou pra mim e falou: 'Não quem decide aqui sou eu!' Porque eu não tive voz. Naquela época eu não tinha voz ativa, eu não opinava em nada. Mas até hoje ela chora a mágoa de ter vendido a casa. Apesar que agora ela tá com a casinha dela, praticamente 2 casas, dois barracões lá no Aglomerado, mas essa ficou na história pra gente. (Educador do esporte)

Dos vinte educadores que responderam ao questionário, quinze atuam no Projeto 100% Social entre treze e vinte e quatro meses, ou seja, praticamente desde sua implantação.

Dos vinte educadores, dez prosseguiram seus estudos e outros dez o interromperam, antes mesmo de concluírem o ensino fundamental. Os que ainda continuam estudando apresentam mais anos de escolarização em relação aos que interromperam seus estudos. Dentre os que continuaram a estudar, dois estão concluindo o ensino médio, um cursa o pré-vestibular, outro o curso técnico, três cursam o ensino superior, um a especialização e apenas dois estão complementando o ensino fundamental. Dentre aqueles que não estão estudando, cinco não completaram o ensino médio, três completaram o médio e o técnico e apenas dois ingressaram no ensino superior.

Esses índices ganham outro significado quando matriciados com a escolaridade de pais e mães dos educadores. A maior parte dos educadores conseguiu superar o nível de escolaridade de seus pais: quinze mães e doze pais não freqüentaram a escola ou apenas concluíram a 4^a série do ensino fundamental.

Entre as práticas culturais e de lazer, predominam os eventos esportivos: dez educadores mencionaram que participam de atividades esportivas como espectadores ou como atletas. Atividades de caráter mais cultural, tais como cinema, teatro, shows musicais, exposições artísticas, raramente foram mencionadas pelos educadores que demonstraram maior interesse por leitura de livros (treze educadores), jornais (treze educadores), revistas (quinze educadores) e programas de rádio (quinze educadores). Quanto aos programas de televisão, dezesseis preferem noticiários e programas esportivos. Outras três atividades de lazer foram mencionadas: pescaria, filmes em vídeos e rodas de capoeira.

5.2 Os quatro sujeitos e suas histórias

Para reconstruir e analisar o processo de constituição de quatro educadores que atuam no Projeto 100% Social, na perspectiva da relação com o aprender a ser educador social, recorri a seus relatos de vida.

Parti do pressuposto de que temos uma forma singular de ser social e, ao mesmo tempo, uma forma social de ser singular. Essas formas de ser indissociavelmente singular e social constituem nossa visão de mundo e produzem o sentido que atribuímos ao que fazemos, às atividades nas quais nos inserimos, interferindo em nosso processo de formação.

Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o meio é particularmente relevante para este estudo, porque a história singular de cada educador pesquisado se mistura à história da comunidade onde vivem. Como vimos, a maior parte dos educadores nasceu e mora na Vila Convivência e se apresenta atuante na vida comunitária, mobilizada pelas necessidades de enfrentamento das condições socioeconômicas em que vive, como veremos mais adiante neste estudo. Recorrentemente, e de várias maneiras, fui percebendo a intensa e profunda articulação entre os relatos de vida dos educadores e a vida coletiva no morro.

Nessa direção, interessa-me perceber os processos de constituição dos educadores no contexto sociocultural em que vivem e que contribuíram para a sua formação no que se refere à construção de suas concepções educativas, de suas

representações de educador e educando e do próprio contexto em que se desenvolver o Projeto 100% Social.

A seguir, apresento fragmentos da história de quatro educadores que participaram da pesquisa, enfocando suas experiências na família, na escola, na comunidade e no Projeto 100% Social, em relação ao processo de aprender a ser educadores sociais, sem desconhecer que se trata de um processo contínuo, histórico e incluso.

5.1.1 A educadora da oficina de cerâmica – Teca⁴³

No grupo de educadores Teca mostrava-se discreta, participativa e mobilizada pelos temas propostos durante o curso de formação de educadores.

Nascida numa cidade do norte de Minas Gerais, morava com o pai, a mãe e dez irmãos, sendo a quinta filha. Naquela cidade viveu até os catorze anos, quando veio para Belo Horizonte. Em seu relato, Teca diz:

Eu vim morar em Belo Horizonte porque minha irmã morava aqui... Ela falou que aqui era bom. Meu pai tava desempregado, precisando trabalhar. Ela falou que aqui era fácil pra conseguir emprego. Se viesse pra cá, pra morar num bairro, meu pai não teria condições. O lugar onde dava pra ele comprar alguma terra, uma área era aqui na Vila Convivência. E ela [a irmã] já morava aqui; então, ela foi a referência. Porque, na realidade, se a gente tivesse que escolher, a gente não ia escolher morar aqui; a gente ia escolher morar num bairro, num lugar melhor. Mas, como a gente não tinha condições, a gente acabou ficando por aqui mesmo.

A mudança de Teca para a capital reproduziu uma “trilha” bastante comum entre as famílias que migraram do interior do Estado para a capital em busca de melhores condições de vida, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970. Sobre esse fenômeno de migração Maia (2004, p. 285) explica que

um membro da família vinha na frente e, depois de ‘situado’, mesmo que nas franjas da metrópole, trazia os outros familiares. Esta estratégia ajudava a criar laços e redes de solidariedade e auxílio mútuo nas localidades onde se estabeleciam. Pesquisas sobre gênese dos bairros populares na região

⁴³ Os nomes de educadores mencionados neste estudo são fictícios, para preservar a identidade deles.

da grande BH têm confirmado como estas 'trilhas' fazem parte da história do povoamento das metrópoles.

Desde muito cedo, Teca começou a trabalhar para sobreviver. *Eu sempre trabalhei... Já fiz faxina... Trabalhei em casa de família... Depois trabalhei dez anos numa creche.* Paralelamente ao trabalho, Teca estudava. Entre as lembranças que traz sobre esse período de sua vida, Teca enfatiza que gostava de estudar, de ir à escola e queria ser professora de matemática.

Eu era uma boa aluna em matemática. Eu tinha vontade de ser professora de matemática. Eu tirava as melhores notas, eu que ia no quadro fazer as coisas para a professora; sempre adorei matemática. Eu queria ser professora de matemática. Hoje eu não tenho mais esse sonho de ser professora de matemática.

Assim, mesmo gostando da escola e demonstrando uma relação positiva com ela, cursou apenas até a 6ª série do ensino regular e se viu forçada a interromper os estudos por várias razões. A precária condição econômica de sua família, o cansaço que o trabalho diário lhe impunha, diminuindo seu rendimento, foram causas dessas interrupções, até que o seu casamento, aos 19 anos, a impediu definitivamente de prosseguir seus estudos, pois seu esposo não permitiu que ela continuasse a estudar.

Depois de dezoito anos de casamento, Teca separou-se, assumindo, sozinha, a educação de seus três filhos. Dois deles foram assassinados por causa do envolvimento com o tráfico de drogas na Vila. Esse acontecimento foi relatado em detalhes pela educadora durante a entrevista. Por meio de seu relato se pode compreender o drama social vivido, diariamente, pelos educadores e educandos na Vila Convivência. Também revela não só o movimento que pode levar um jovem a se envolver com o tráfico de drogas como também as conseqüências deste envolvimento para o jovem e sua família. Com a palavra a própria educadora:

Quando eu perdi meu primeiro filho, foi 27 de outubro de 2002. Pra mim, foi como se o mundo tivesse desabado sobre a minha cabeça. Ele tinha 18 anos e estudava no Augusto de Lima. Os meninos nessa idade têm muitos amigos, muitos coleguinhas, essa coisa toda. Aí um colega dele, o Tito, veio aqui em casa um dia. Eu fiquei mais ou menos, assim, ouvindo o papo. Eu vi que o papo do menino era um papo pesado. Ele tava adolescente. Ele tava com 17 anos e meio. Eu ouvi a conversa desse menino e já não gostei. Eu falei pra ele assim: 'Eu não quero esse menino aqui em casa. Eu não quero que cê anda com esse menino' O papo dele era um papo muito

pesado. Falando em arma, falando... Sabe essas coisas todas. Esse menino tinha 17 anos na época e já tinha vários crimes. O Pedro, meu filho, estudava no Augusto de Lima. Um dia, ele não dormiu em casa. Eu passei a noite toda procurando ele, tudo quanto é lugar, dentro dos hospitais, achei que tivesse acontecido alguma coisa. No dia seguinte eu fui trabalhar e falei pra minha patroa: 'Eu vim trabalhar pra usar seu telefone pra tentar encontrar ele, pra mim pedir ajuda; preciso de ajuda pra encontra ele. Liguei pra todo mundo: pra casa de uma ex-namorada dele e perguntei pra ela se ela sabia onde que ele tinha ido. Aí o padrasto dela veio falar comigo no telefone: 'Uai, cê não sabia que o Tito morreu, não?' 'É, o Tito morreu, mataram ele aí. O Pedro deve tá lá pra casa da avó dele, que o velório tá sendo na casa da avó dele'. Depois, eu fiquei sabendo que o Tito tinha matado um e aleijado outro. Era assim era um menino que estudava, mas tinha essas complicações todas na vida. Então, o que que as pessoas fizeram para levar o Pedro pro tráfico de droga? 'Eles' falaram com ele que o Tito morreu e que se ele ficasse aqui em casa, iam matar ele também. Porque eles iam pra escola juntos, sabe? E não tinha nada a ver; ir pra escola junto com o envolvimento que o Tito já tinha na Vila Mira⁴⁴, né? Ele morava nessa vila aí em cima. Só que aí eles conseguiram levar ele [Pedro] pra lá, pro tráfico na boca de fumo, falando com ele que não era pra ele vir aqui pra casa. Aí eu fui atrás dele. Cheguei lá e consegui encontrar ele, mas uns caras chegaram pra mim e falaram: 'É porque ele não pode ir pra sua casa não, que 'os cara' vão matar ele'. Falei: por quê? Ele não tem envolvimento nenhum porque que eles vão matar ele? Ele não mexe com droga, ele não tá fazendo... pro cê, não tá fazendo nada. Aí eu consegui trazer ele a primeira vez. Trouxe ele pra casa e tudo, aí ele veio normalmente comigo. Eu comprei uma bicicleta pra ele, pra tentar incentivar ele a ficar aqui, pelo menos... ele reclamava que não tinha uma bicicleta. Eu pensei que tava ajudando com essa bicicleta, mas, muitas vezes na vida, cê pensa que tá ajudando, mas tá atrapalhando. No caso eu atrapalhei. Com essa bicicleta ele ia lá e voltava rapidinho. Ele ia pra escola, da escola ele ia lá, fazia o que ele tinha que fazer e já tava aqui no horário que eu queria que tivesse em casa. Então... depois ele saiu de vez e foi pra lá mesmo, foi aí que ele falou comigo que não ia sair de lá. Tava morando junto com uma turma lá. Ele ainda não tinha 18 aos e eu procurei o Juizado da Infância e da Juventude, o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o Projeto A, procurei tudo, toda a ajuda que eu podia pra trazer ele de volta aqui pra casa. Mas eu não consegui. Ele foi ficando lá. Eu ia lá, conversava com ele, sempre que dava vontade de ir eu ia... Nesse dia me deu vontade de ir lá, uma sexta-feira. E fui. Quando eu chegava o pessoal já chamava, né? – aí eu sentei conversei com ele e tudo; ele falou que tava namorando uma menina e provavelmente a menina tava grávida, que era pra mim ver se a menina tava grávida mesmo, levar a menina pra fazer um exame. Ele virou pra mim ainda e falou assim: ' Se pelo menos eu morrer, eu vou deixar um netinho pra senhora'. Eu falei: 'Cê acha que eu vim cansada, cheguei de uma faxina pesada, tô toda arregaçada, como eu costumo falar, e vim aqui pra ouvir isso? Ele falou assim: 'Não; tô falando sério'. Eu falei: 'Cê já tá na lista pra morrer e cê não tá querendo falar? Vou mudar daqui, então'. Ele falou: 'Então muda, que eu mudo com a senhora'. Mas eu não consegui mudar, infelizmente. Minha situação financeira não me deu oportunidade de mudar daqui... quando a pessoa tá nesse tráfico, ele tem, muito pouco tempo; ele ficou seis meses. Ele ficou muito pouco tempo pra tá na lista de quem tava pra morrer. Então, eu conversei com ele isso na sexta-feira. Quando foi no domingo, foi dia da eleição de 2002, eu fui votar. Eu liguei pra casa da namorada dele pra marcar com ela o exame de sangue, na segunda-feira, num hospital. Ela falou que tava grávida pra segurar ele e realmente não

⁴⁴ Os nomes das vilas também foram substituídos por nomes fictícios para preservar as identidades locais.

tava grávida porra nenhuma. Quando eu liguei ela falou comigo: 'Adivinha quem tá aqui!'. Ela foi e colocou Pedro na linha. Ele veio, conversou comigo e falou assim: 'Ô, mãe, vem aqui'... porque ele era assim, muito amoroso comigo... Subi, naquela entrada que a gente entra ali, subi por ali e fui. Cheguei lá ... ele começou a me abraçar, me beijar; ele sentou no meu colo cinco vezes. Abraçava e sentava no meu colo, me abraçava, me apertava, segurava na minha mão e falava assim: 'Fica comigo aqui hoje'... Eu falei: 'Eu vou ficar aqui, no meio de quem eu não conheço? Fica esquisito. Eu não vou, não'. [Esta foi a última vez que a educadora encontrou Pedro].

Continuando seu relato Teca conta como foi a morte de Pedro, seu primeiro filho. Já estava na “lista para morrer” quando saiu na garupa da moto de um amigo:

Assim que a moto passou, eles atiraram no cara que tava pilotando. Pedro foi levantar a blusa, pra mostrar que ele não tava com arma e eles começaram a atirar nele. Aí já não teve mais como. Quando eu tava subindo chegou um menino que mora aqui embaixo, me chamou e falou assim: 'Mataram o Pedro lá na Vila Dorotéia'. Eu falei: 'É mentira'. Ele falou: 'Não, não é mentira, não'. Eu fui com duas colegas minhas. Quando eu tô subindo o morro uma pessoa de lá de cima no barraco falou: 'Quem que é a mãe do Pedro aí?' Foi como se tivesse um saco de cimento nas minhas pernas e eu não conseguisse mudar o passo, sabe como? Eu tava andando, mas eu não tava conseguindo... sentindo que a qualquer momento eu ia, cair e não levantar mais... Naquele momento, foi como se o mundo tivesse desabado sobre a minha cabeça, naquele dia... Ele não usava drogas segundo provas da medicina, fizeram exame nele lá. Ele não usava droga. Morreu sem usar droga, sem beber, sem nada, assim, normal. O negócio é que ele vendia, ele não usava. Foi um momento, muito pesado, muito difícil... eu já tava separada... Eu separei em maio, isso aconteceu em outubro... Pra completar mais ainda o sofrimento os policiais são muito mal treinado. Eles precisariam de ter um treinamento psicológico pra tá atendendo nessa área, porque eles foram muito descontrolados. Eles tavam pior do que eu. Era pra tá me ajudando, muito pelo contrário, eles me massacraram, apertaram meu braço o tanto que puderam, me pisaram toda, eu fiquei com ferida nos pés, nos dedos, de pisada de bota. Eles tentando me segurar. Eu falei pra eles: 'Eu sei que eu não posso tocar, mas eu quero destampar pra ver se é ele, eu quero acreditar que é ele que tá aqui'. Eles não me deixaram chegar. Eu falei: 'Então me algema, tira o lençol só pra mim ver, o pano que tá tampado. Eles não fizeram isso. A única coisa que eles falaram foi: 'Tira essa mulher daqui, senão vai ser duas vítimas'. Eu fiquei analisando, um policial falar uma coisa dessa, ele tá muito mal preparado. Eu vim pra casa. Como eu tava muito transtornada, eles me deram um calmante de uma pessoa doida... Tomei o calmante. Só que aí eu fiquei aérea. No dia seguinte eles me ligaram, na casa da vizinha; nessa época eu não tinha telefone ainda, falando que eu tinha que mandar quatro testemunhas pro IML... Mandaram ele pra medicina como um indigente. Eu tive que arrumar isso, depois dessa tragédia toda, mandar quatro pessoas pra reconhecer o corpo dele lá, pra provar que ele era ele. Porque tava lá. O pai dele chegou pra resolver as coisas... Aí demorou um tempo pra fazer o enterro, mas teve enterro normal...

Nesse momento, dá uma breve pausa e continua relatando como foi a morte do segundo filho:

Depois de um ano e nove meses eu ia começar a trabalhar no projeto aqui na Vila Convivência, foi julho de 2004. Eu ia começar a trabalhar em agosto, quando foi dia 27 de julho de 2004, eles morreram na mesma data, 27 de outubro de 2002 e 27 de julho de 2004. No mesmo local, pelas mesmas pessoas... Praticamente foi um pra lá e outro pra cá; um de cabeça pra cima, o outro de cabeça pra baixo. Saí, deixei meu segundo filho no quarto dele. Eu tava fazendo um curso de pintura no dia. Aí tocou o celular da professora...Ela desligou o telefone e falou assim: 'Aconteceu um acidente com seu filho'.Eu falei: Qual deles? Ela falou: 'O mais velho'... Eu virei pra ela e falei: nossa, mataram meu filho. Quando chegou no local, eu fui entrando, quando entrei naquele portãozinho o Paulo, meu filho mais novo, falou assim: 'Mãe, mataram o Silvio'... Pensei comigo naquele momento: 'Minha vida agora não tem mais sentido'. Mas depois voltei atrás e pensei: eu tenho que tá bem comigo mesma, pra depois conseguir cuidar de alguém. Cuidar do Paulo e daqueles adolescentes que eu vou começar a trabalhar com eles agora. Eles vão precisar de mim... Eu fui no médico só pra fazer um check-up, pra ver, como meu coração tava disparado, eu fiquei com medo de ter alguma coisa... Eu pedi 15 dias pra parar um pouco, né? Pra pra dar uma melhorada na cabeça... Estou sempre procurando alguma coisa pra ajudar. Sempre procurando participar de algum curso. Sempre procurando tudo assim, uma forma de tá, não fugindo dessa dificuldade toda. Mas tentando encontrar apoio pra me ajudar nessa dificuldade toda que eu passo. Então, assim, porque eu não quero ficar em casa deitada numa cama, sendo cuidada pelas pessoas. Pelo contrário, eu quero ter força pra ajudar a cuidar das outras pessoas também. Então é isso... às vezes, tem muita gente que fala assim: 'A 'educadora' não lembra dos filhos dela'... Não é que eu não lembro. Eu tenho meu canto pra chorar... Eu tenho aqui em casa pra chorar... Eu não vou pro Projeto pra trabalhar com os adolescentes, pra ficar lá lamentando sobre a perda dos meus filhos, Isso não vai resolver nada. Tem alguns exemplos que eu posso dar.

Em síntese, a vida de Teca revela a violência que perpassa a vida dos jovens que vivem na periferia das grandes cidades. É contra essa violência que Teca luta. É a luta contra essa dura realidade que a mobiliza a se tornar educadora de jovens da comunidade e que explica, em parte, o sentido que atribui ao seu trabalho: contribuir para que seus educandos se mantenham vivos.

5.1.2 O educador da oficina de dança – Sérgio

Sérgio nasceu e cresceu na Vila Convivência. É o mais velho de uma família de três filhos, um irmão e uma irmã. Tem pouco mais de 30 anos e um filho de 11 anos. Fala e escreve bem. Está sempre brincando com os companheiros. Para melhorar sua renda, além de trabalhar no Projeto 100% Social, anima festas, dançando e criando personagens.

Como Teca, começou a trabalhar muito cedo: *comecei a trabalhar muito cedo, perdi minha infância, aproveitei nada... Não tive infância nem brinquedo.*

Demonstra-se pressionado por suas condições de vida e comenta sobre as barreiras que encontrou para estudar e sua insatisfação diante de sua condição social:

algumas vezes, eu abandonei a escola, depois voltava, né? Sempre, com dificuldade, porque a gente é escravizado até hoje. O sistema aí escraviza a gente. Comecei a trabalhar com 13 anos, não dei muita importância aos estudos; a preocupação era trabalhar mesmo, e... fui caminhando.

Sérgio ainda não conseguiu completar seus estudos e permanece “na correria”, tentando concluir o ensino médio.

A origem de sua “paixão” pela dança se deu em torno dos 10 anos, quando se encantou pelo estilo de dançar de Michael Jackson (cantor popular americano). Ele conta que naquela ocasião,

no morro não tinha televisão, não tinha acesso a nada. Uma vez ou outra eu conseguia ir na casa de alguém e por sorte eu pegava o clipe e assistia. Eu assistia os cliques e ia assimilando... ficava tentando fazer. O pessoal falava: ‘Menino, deixa de ser palhaço, pára com isso’... E eu me interessando cada vez mais. Toda vez que eu conseguia ver o clipe, eu ficava tentando fazer, sozinho, treinando, ficava na frente do espelho ou de um vidro. Eu ficava tentando fazer e descobri que gostava daquilo lá. Bacana isso! A partir de 86, eu comecei a apresentar em público, legal.

Mais tarde, Sérgio ensinou dança, voluntariamente, para crianças e jovens da sua comunidade. E durante o curso e a entrevista, demonstrava um inconformismo com as condições de vida impostas aos moradores da Vila Convivência:

A gente nasce, cresce e vê tudo mudando e esse povo [da Vila] vai ficar parado aqui, né? Sem perspectiva, sem saber o que eles querem, o que elas são?... Parece que o povo parou no tempo. Eu te pergunto: culpa de quem? Culpa da mídia? Culpa das escolas? Culpa do próprio ser humano, de tá ali?... É geral, mesmo. Eu cheguei a pensar: se ficar de braço cruzado, o pessoal lá de baixo [referindo-se à sociedade fora do morro] não vai fazer nada. Os governantes não vão fazer nada. Então a gente tem que dar o pontapé inicial e ver o que vai dar...

Sérgio apresenta, também, uma postura questionadora em relação à escola pública, criticando sua precariedade e denunciando sua incapacidade de preparar o aluno para um futuro melhor: *A escola tem um atendimento precário demais. O*

governo quer que a gente estuda, estuda, estuda, mas chega lá na frente não consegue nada, né? Fica ganhando salário mínimo o resto da vida.

Sua história é também marcada por experiências dramáticas. Quando tinha 5 anos de idade, ele e sua família foram vítimas de um soterramento ocorrido na Vila Convivência, durante um período de chuva:

Lembro que eu fiquei entre um painel e uma alavanca. Se não fosse esse. Se não fosse essa alavanca, eu tinha virado pastel.... eu acordei [debaixo dos escombros], fiquei uns 2 minutos sem saber o que tava acontecendo. Falei assim: acho que tô sonhando. Até hoje eu lembro disso. Fechei o olho de novo, abri, tava tudo do mesmo jeito. Aí eu comecei a chorar. Apesar de tudo, apesar de um barranco enorme cair em cima da gente, a gente só arranhou; minha mãe ficou tremendo um pouco, meu irmão só arranhou também. Não aconteceu nada comigo também. Só fiquei traumatizado por um bom tempo.... Toda vez que vem época de temporal, eu fico lembrando e fico com medo de que aconteça com outras pessoas. Igual, eu revivi tudo, acho que o ano retrasado, quando lá no Morro das Pedras aconteceu aquele desastre; a família inteira morreu.

Seus relatos também expressam uma relação muito difícil com o pai, que bebia, era violento em casa e tentou matá-lo por três vezes. Segundo Sérgio, *o pai nunca gostou de trabalhar. Sempre foi um preguiçoso. Minha mãe... Nossa! Minha mãe faz de tudo, sempre fez de tudo pra gente sobreviver no meio desse caos.*

As histórias de vida familiares de Sérgio e de Teca confirmam as análises de Sarti (2005) sobre núcleos familiares das camadas populares. Essas famílias são, em geral, duramente afetadas pela perversidade das condições de vida impostas pelas desigualdades socioeconômicas de nossa sociedade, contribuindo para o seu rompimento. Nesse contexto, as mulheres é que assumem a responsabilidade pela família.

As palavras de Sérgio revelam seu ressentimento e dor pela perda de seu irmão mais novo. Parece que ele ainda não superou esse fato. Ele se refere ao irmão como a um ídolo, ressaltando seu bom humor: *Se ele ainda tivesse aí, hoje ele seria um Tom Cavalcante da vida, ou um Jim Carrey.*⁴⁵ Para Sérgio, foi a falta de atendimento médico após levar uma queda jogando futebol que resultou em seu falecimento.

Como Teca, Sérgio relatou essa perda de modo bastante emotivo e fez questão de comentar muitas outras perdas de amigos, parentes e conhecidos,

⁴⁵ Comediantes da televisão brasileira e do cinema americano.

assassinadas por se envolverem diretamente com o tráfico de drogas ou com pessoas ligadas a esse esquema.

Hoje Sérgio tem muitos projetos de vida, muitos sonhos e acredita que é possível mudar a realidade, que é preciso lutar e que sua participação é fundamental para construir uma história diferente para a Vila Convivência:

Eu sou uma peça muito importante nesse quebra-cabeça que cê tá vendo aí... Eu quero passar minha experiência de vida. Quero passar minha experiência de vida pra eles [os jovens educandos] e quero mostrar o que eu aprendi a enxergar. Porque é assim: o ser humano vê, mas não enxerga. Tentar fazer com que eles acordem. Que eles enxerguem a vida de uma forma mais positiva... parar com essa coisa de, por exemplo, preconceito; falar que: 'Eu nasci pobre, tem que morrer pobre; eu nasci nessa favela, tem que morrer nessa favela'. Não é isso. Ele tem que levantar a cabeça e falar: 'Pô, nasci no lixo, mas eu quero luxo; eu quero alto, eu quero ter alguma coisa'. E levantar a cabeça, bater o pé e correr atrás. Aliás, correr atrás, não. Que quem corre atrás chega atrasado. É correr na frente. Correr bem na frente e falar: 'olha, vou levantar minha bandeira' e dar a volta por cima. Porque dá pra mudar tudo. Tudo tem mudança.

Relatou também que considera a Vila onde mora uma prisão. Utilizou o termo “prisão” em duas perspectivas: a primeira, para explicar que alguns moradores, principalmente os jovens, não podem circular livremente pela comunidade por estarem envolvidos com o tráfico de drogas. A segunda, para se referir ao fato de que muitas pessoas daquela comunidade jamais transpuseram os limites geográficos da Vila. Ele entende que não tiveram a oportunidade de expandir seus horizontes, conhecimentos, experiências de vida, etc. De vários modos, ele se sente incomodado com as limitações e a falta de perspectiva da gente do morro.

Tem menino que é da Vila 4, que não pode vim na Vila 1, que é aqui no final do ônibus. Tem menino da Vila 2 que não pode ir na Vila 3... porque tá envolvido com o tráfico ou tem algum parente envolvido. E, então, eles ficam presos; tem uns que ficam preso e não podem sair de casa, fica preso na casa dele o tempo inteiro. Isso não é legal. E se ele conseguisse ir pra casa dele, ele ia ficar muito feliz, só de ficar transitando aqui dentro. Como eu já expandi meus horizontes... pra mim isso aqui é uma prisão. Eu já conheço muitas coisas ...qualquer hora; vou dar uma de doido e pegar uma Kombi, vou selecionar umas pessoas mais idosas aqui pra fazer um tour em Belo Horizonte; passear nos bairros. Porque tem gente que veio do interior pra cá jovem e só conhece o centro, o Parque Municipal e a Vila, não conhece mais nada. Cresceu, ficou velho e só isso, o trajeto era só esse. São dois pontos importantes um é crescer e outro de conhecer outras coisas, outros locais. Igual eu falo: que eu quero mudar daqui, mas no fundo, no fundo tem uma coisa falando pra eu não mudar; mesmo se eu conseguir ficar rico, acertar a boa aí e ficar bem, eu não vou sair daqui. E não é morar no prédio aqui, no apartamento embaixo não; é lá dentro

mesmo. Posso ter uma casa bacana... engraçado que todo mundo que comenta isso lá em cima, fala: 'Cê é doido! Vai ficar rico e vai ficar aqui, no meio de pobre? Tem que sair daqui, sô'. Não, quero ficar aqui que eu quero crescer mais. Ajudar o povo. Igual, uma coisa que é muito forte; isso é desde menino, desde criança que tem esse negócio dentro de mim: Creche do Tio Sérgio... Imagina essa creche; eu quero ter uma creche pra atender, assim, todos... Todos, não, mas muitos jovens, muitas crianças. E eles iam sair da minha creche lendo, escrevendo e falando um idioma (risos). Ah!... Espera e você vai ver.

O sentimento de aprisionamento de Sérgio foi marcante na sua entrevista. *Tô tentando mostrar para eles [o jovens] que eles devem seguir um caminho: sair desta prisão. Porque ficar aqui a vida inteira...nossa!* Mas igualmente marcante foi o modo afetivo com que se refere à comunidade e às pessoas, mesmo considerando que a vila representa a não-liberdade. Essa ambigüidade de sentimentos deixa transparecer um lado humano e sensível, confrontado por condições de vida desumanizadoras, como este trecho de sua entrevista revela.

Porém, em outro, sua fala revela que tem conseguido ressignificar suas experiências negativas, embora ainda permaneça nele o sentimento de aprisionamento:

Eu gosto de pobre. Resumindo, eu gosto de pobre. Principalmente gente que é da favela. Antes eu tinha maior trauma, nossa!...Trauma de falar que moro na favela. Agora tenho o maior orgulho de falar. Apesar que pra mim é como se fosse uma prisão. Eu sinto como se fosse uma prisão. Apesar que eu posso andar na favela toda, qualquer hora do dia ou da noite, não tem perigo nenhum, sem problema; mas, ao mesmo tempo, eu fico imaginando, isso aqui é uma cadeia, isso aqui é um presídio.

Os sentidos de “pobre”, de “favela” e de “presídio” que Sérgio constituiu ao longo de suas vivências na família, na comunidade, nas escolas onde estudou e no Projeto 100% Social certamente influenciam a sua relação com a comunidade onde vive.

Concluindo, o relato de Sérgio expressa uma visão contraditória da realidade da Vila Convivência. Quando ele diz, referindo-se a seus educandos, *nasci no lixo, mas eu quero luxo*, ou *porque dá para mudar tudo. Tudo tem mudança*, ele revela que orienta sua ação educativa perante seus educandos pela crença na possibilidade de superação que ainda exige muita luta.

5.1.3 O educador da oficina de capoeira – Betinho

Figura discreta, Betinho chama atenção pelo seu porte físico forte e seu sorriso largo. Tem 35 anos e é pai de uma menina. É um dos muitos brasileiros capoeiristas que já esteve no exterior para encantar os europeus com sua cor negra, sua ginga e sua técnica.

Não nasceu na Vila. Nasceu em outra “favela” e só mais tarde sua mãe se mudou para a Vila Convivência. É o terceiro filho de uma família de cinco irmãos, do primeiro casamento de seu pai que teve mais duas outras uniões das quais nasceram outros dois irmãos, do segundo casamento e mais um irmão, do terceiro. Todos homens.

Sobre sua trajetória de vida ele comenta:

Minha trajetória é simples, baseada em brincadeira de criança, brincadeiras de periferia. Era soltar papagaio, era fazer brincadeira de jogo de botão, brincadeira de finca, essas coisas todas. Então, a minha infância, ela, poxa, foi uma infância, não digo traumatizante, mas sofrida. Quando meus pais se separaram eu tinha 9 anos de idade. A minha mãe teve a feliz incumbência de ter que olhar 5 filhos sozinha. Porque meu pai, por motivo dele lá, não ajudava muito a ela. Então nós mudamos pro bairro Grande. Lá, sim, foi um período bastante sofrido da minha vida, perdi um irmão de 3 anos de idade. Se tivesse vivo hoje estaria com seus 28 anos. O moleque faleceu no meu colo, sentado vendo televisão. Isso é uma coisa que fica bastante chato na vida da gente. Uma coisa que marca. Até pouco tempo eu não tava agüentando segurar essa onda, não. Perdi minha mãe, também, em 94. São coisas, assim, que na vida da gente é pesado. Então, hoje, graças à minha religião, eu consegui amenizar... entender o porquê dos porquês. Hoje eu falo pra você, sou tranqüilo em relação à morte, ao ‘desencarno’, da pessoa passar dessa pra melhor. Sou tranqüilo quanto a isso. Só que a dor da perda, a gente não consegue superar.

Mais uma vez, presenciamos a ruptura do núcleo familiar, com a mãe assumindo a responsabilidade da família. Betinho, como Teca e Sérgio, faz questão de relatar a perda de familiares e externar as marcas desses fatos na sua vida e na sua prática como educador social.

Por um tempo, morou com seu pai e a família constituída na segunda união. Nesse período experimentou um certo choque cultural. Se, por um lado, viveu com mais “fartura” em relação aos tempos em que vivia com sua mãe, por outro, sentia-se deslocado neste ambiente devido não só às relações com a nova família, como ao acesso a bens de consumo a que não estava acostumado:

Meu pai é policial civil, então, parece que ele quis superar essa necessidade que a gente tava passando e começou a bombar tudo em cima. Eu não achei aquilo certo, eu tomei um choque muito grande. Eu não achei legal pra mim.

Por outro lado, chamou minha atenção, no relato de Betinho, certo preconceito nas relações que estabelece, por exemplo, entre brancos e negros e entre ricos e pobres. Betinho considera que sofreu esse preconceito nos momentos em que viveu fora do morro e que ainda não conseguiu superar. Nesse sentido, duas situações por ele relatadas expressam esse preconceito que se reflete na forma como ele trabalha como segurança em festas e casas noturnas e como ensina a capoeira no “asfalto” e no “morro”. Sobre o trabalho como segurança nas festas na “periferia” e na “zona sul”, Betinho relata:

É completamente diferente. (Risos)... Trabalhando na periferia. Tá lá o pagode, rolando todo mundo solto. Dá confusão? Dá. Dá briga? Dá. É uma maneira diferente de você abordar... O que você aborda, mais ou menos, num trabalho de periferia? Você nunca deve impor em cima de uma pessoa, digamos, igual a você. Você chega, assim, pra argumentar com ele. ‘Ô rapaz, pra que é isso? Pára com isso. Mexe com isso não... não sei o quê...’ Tenta levar na conversa. Trabalho classe média alta na conversa não vai. Porque ele diz: ‘Quem é você?’ A primeira coisa que eles fazem é isso: ‘Quem é você, rapaz? Cê me conhece? Meu pai é fulano de tal (riso). Então, o papo inicial é esse. Até nota de real já esfregaram assim na minha cara, falaram que eu sou miserável, que eu sou passa-fome, ‘toma aqui, ó’. Então, cê tem que ter um sangue... aliás, cê não tem que ter sangue pra trabalhar, se cê tiver sangue, ele ferra você, cê faz bobagem. E outra coisa: (riso) na periferia ninguém tenta entrar sem pagar, ninguém tenta pular muro, não tenta. Tudo isso acontece é aqui nessa região, zona sul. São os filhinhos de papai que querem entrar sem pagar, querem sair sem pagar, querem rasgar a comanda. É aqui. Lá cê não vê isso, não. O pobre chega lá assim: ‘Toma aqui meus 10 reais’ e entra. E bebe água lá dentro. O rico, não. Pára de carro importado na porta: ‘Ô, como é que faz pra entrar aí?’ É mais ou menos por aí. Então, as formas de curtirem a noite também são diferentes. O pobre vai dançar, vai curtir a noite, no embalo, ele tem acesso ali a uma coca-cola, uma cerveja. O rico tem acesso a uísque, a cocaína, a entorpecentes muito mais pesados do que uma maconha que cheiram aqui. Então, a situação dele é mais perigosa. O pobre sai dali do bar, vai pra casa, ele tem que chegar na periferia, ele tem que preocupar com troca de tiro no morro ainda, entendeu? O rico sai pega o carro dele, sai zoando aí por essa cidade, não quer saber de nada; às vezes tromba, mata os outros... papai põe pano quente por cima e não acontece nada. É bastante complicada essa situação... O trabalho de segurança eu comecei não por opção. Não tinha opção, me ofereceram: ‘Cê é alto, forte e negro; cê é segurança’... Eles gostam muito de rotular isso as pessoas... Por incrível que pareça eu tenho cara fechada... Aí, trabalho à noite; lá cê cruza os braços, fecha a cara, já é 90% já, de batalha vencida (risos)...

Esse preconceito permeia seu relato quando ele se refere ao trabalho com a capoeira com jovens da periferia e da zona sul:

Porque uma coisa é um jovem da periferia fazer capoeira, outra coisa é um jovem da burguesia fazer capoeira. Quando eu cito burguesia, não tô citando com termo de preconceito; eu não tenho preconceito. As pessoas falam: Pô, mas cê tá rotulando, cê tá colocando um rio entre os meios; mas existe, existe, infelizmente existe. Então, eu prefiro ensinar o pobre a jogar capoeira, ele de pé no chão, de bermuda, e ele não paga nada pra treinar, porque eu sei que ele tá indo ali porque ele quer. Do que cê chegar lá na academia, aí o aluno faz assim, ó: pum! pagou. Aí tá treinando. Eu falo: 'Ô, rapaz, vão fazer, vão fazer'. 'Ah, não, tô cansado'... Isso me deixa bastante chateado. Ele se sente naquela liberdade: eu paguei, então, eu faço o que eu quiser... Cê fala com ele: 'Pô, amigo, cê não veio ontem, hein?' 'Ah, tava muito cansado'. Entendeu? O cara tá pagando ali, pra fazer uma coisa que ele não sabe o porque tá fazendo. Na periferia, não. Na periferia o jovem não paga nada, ele não tem nada, entendeu? ... Cê abrir o portão e ele tá lá, cê sabe que ele tá lá é porque ele gosta. É muito mais fácil trabalhar com ele....É o seguinte: baseado na minha formação, os preconceitos que eu sofri há muito tempo atrás, então eu fui rotulando (jovem do asfalto/da zona sul) essas pessoas desse jeito. Por exemplo, eu detestava essa região da Savassi, eu tinha ódio desse lugar... Olha, eu conheço o jovem de fora da periferia e não é a mesma coisa, não. Eu vou falar do jovem da periferia. O jovem da periferia, que tem uma semelhança com a minha formação, vem baseado de muito sofrimento, de muita necessidade de coisas que eles não têm acesso.

Concluindo, é marcante, no relato de Betinho, essa visão preconceituosa em relação às diferenças entre os moradores do morro e do asfalto, entre negros e brancos, entre pobres e ricos, e que reflete na sua atividade como educador.

5.1.4 O educador da oficina de esportes – Roberto

Roberto tem 29 anos e tornou-se pai, pela primeira vez, em 2005, quando nasceram gêmeos. Fez um curso técnico na área de esportes e sonha continuar seus estudos em Educação Física. É apaixonado por futebol. Como os outros três educadores entrevistados, também seu pai abandonou a família quando ele ainda era pequeno. Foi a mãe quem o educou e a seus quatro irmãos com muita dificuldade, conforme seu depoimento:

O meu pai, ele foi embora quando eu tinha 4 anos de idade. Minha mãe criou os 5 filhos...A gente morava numa casa. Quando meu pai foi embora minha mãe acabou vendendo essa casa... ela trocou por uma outra muito

inferior, menos espaço... fez bobeira, né? Mas aí foi trocando, até que a gente caiu no aluguel.

Roberto nasceu no hospital da Vila e lá passou sua infância e adolescência, freqüentando creches e projetos sociais. Ao se referir aos momentos vividos nessas instituições, principalmente na creche, onde permaneceu até os 7 anos de idade, demonstrou sentir-se amparado:

O carinho das professoras de lá [da creche] com a gente era muito importante; porque era uma fase que a gente precisava. Minha mãe ia trabalhar, a gente só se via final de semana, e, à tarde, geralmente chegava em casa, comia e dormia.

Mais tarde, essa creche ampliou o atendimento para garotos maiores, passando a funcionar também como projeto social para adolescentes, no contraturno dos horários escolares, e para tal era necessária uma pequena contribuição mensal.

Segundo Roberto, essa experiência foi importante porque nela aprendeu “boas maneiras”, obteve reforço na aprendizagem escolar, mas o que mais o mobilizava era o esporte. Vejamos seu relato:

Se sentar à mesa, etiqueta, questão do próprio esporte – não era um esporte, propriamente dito, era uma brincadeira, que a gente ia pra quadra fazer a brincadeira, mas aquilo ali foi fundamental na minha vida. Eu aprendi a tabuada na marra, porque a professora chegava e tomava a tabuada, por exemplo: ‘Pedrinho, tabuada de 5 e 6’. Aí o Pedrinho ia lá, respondia tudo. O Pedrinho ia pra quadra...Uma vez perguntou uma que eu não sabia, era a tabuada do 9. Aí eu fiquei dentro da creche lá e os outros foram brincar na quadra. Aquilo pra mim foi...Nossa! Eu fiquei superchateado. O que eu fiz depois? Devorei a tabuada. Devorei a tabuada e comecei a ser o melhor aluno de matemática da escola.’

Roberto começou a trabalhar nessa creche aos 15 anos, quando sua mãe não pôde mais pagar a contribuição mensal para ele e seu irmão, após três meses em que uma professora garantiu a permanência dele e do seu irmão naquela instituição.

Para apoiar a renda familiar das famílias das crianças, a instituição criou uma sorveteria, onde os próprios garotos produziam e vendiam sorvetes, cujos valores arrecadados eram repassados para eles. Participando desse projeto, Roberto pôde contribuir com a renda da familiar.

Mais tarde, Roberto freqüentou outro projeto socioeducativo desenvolvido em um parque público da capital mineira. Para participar desses projetos que considera muito importantes na sua vida, uma “segunda casa”, ele enfrentou enormes dificuldades: longas caminhadas, carona em caminhão-pipa e “traseira” de ônibus.

Na entrevista, ele recuperou lembranças relacionadas ao estudo, ao trabalho e a tantos outros aprendizados, mas nada fez brilhar tanto os seus olhos quanto a lembrança de que foi na creche que ele marcou o primeiro gol de sua vida.

Essa paixão pelo futebol mobilizou Roberto a tentar ser jogador de futebol. Conseguiu passar em uma seleção de jogadores de um time profissional quando tinha 14 anos. Entretanto, a falta de condições para freqüentá-lo, ou seja, a falta de dinheiro para passagens de ônibus e o estudo à noite inviabilizaram sua permanência no time. Assim, teve de abandonar esse sonho e seguir outros caminhos no futebol amador. Mas o futebol ocupou um papel importante na sua vida.

No futebol eu esquecia de tudo, entendeu? Eu percebi que o esporte ali, o futebol em si tava me tirando o mal-estar de fora. Inclusive eu... me sentia bem, nó! Era coisa, assim, fora do comum, porque, futebol, o esporte me fazia crescer. Quando eu saía do esporte, eu tava mais aliviado, mais tranqüilo; agüentava a carga... A carga de responsabilidades, que eram muitas.

Provavelmente, por estar submetido a condições precárias de vida, o esporte representou para Roberto uma compensação, para “aliviá-lo e tranqüilizá-lo” para suportar a “sobrecarga” que lhe era imposta. Entretanto, parece que o esporte significou para ele mais do que uma compensação das dificuldades vividas. Significou, e ainda significa, poder sonhar com outras possibilidades pessoais e profissionais.

Por outro lado, Roberto demonstrou insatisfação com a imagem de violência que a mídia veicula sobre sua comunidade e considera que os “verdadeiros” responsáveis pela violência relacionada ao tráfico de droga não vivem na Vila Convivência. Para ele, a mídia enfatiza e vende uma imagem de violência que não corresponde à realidade da Vila.

A violência acontece? Acontece. Às vezes há violência doméstica, como qualquer outro lugar. Igual, por exemplo, eu tenho cisma, fui lá no Rio de Janeiro, pelo que me contaram da Rocinha, eu não tenho coragem de entrar

na Rocinha. Pode ser que seja o contrário, as pessoas sejam mais receptíveis, mas a fama delas já percorre o mundo, né? Isso acontece lá na Vila. As pessoas falam que lá não pode entrar; só que lá, o pessoal entra a hora que quiser... Não é aconselhável andar à noite, porque tem essas divergências... Realmente existe a violência, mas a violência que existe não é só lá, não. Existe tanto na Vila, como existe na Savassi, no Mangabeiras. Mas, às vezes, essa violência no Mangabeiras, na Savassi, ela é mascarada. Ela é escondida, ela é ocultada... Lá na Vila não tem pé de cocaína, não tem pé de maconha. Da onde que surge essa droga, então? Às vezes eles tão vendendo lá, mas o grandão mesmo tá aqui embaixo, tá vivendo aí; o responsável pela matança tá lá nas mansões, comendo e bebendo do melhor, entendeu? E os otários – como eles falam – estão lá se matando.

Nesse trecho de sua entrevista, Roberto aborda um problema político grave em relação ao tráfico de drogas nas periferias das grandes cidades. Ele denuncia um sistema de relações entre os pobres do morro e “o grandão” do asfalto que são os responsáveis pela aquisição e consumo das drogas. Entretanto, recai sobre os primeiros o estigma da criminalidade, da “bandidagem” e de uma violência cujas causas transcendem os limites do morro, mas que a mídia, além de não se interessar por esta parte da história, acaba por atribuir “os otários” do morro toda a responsabilidade da violência gerada pelo mercado de drogas.

As palavras de Roberto expressam a sua revolta pelo rótulo de “bandido” que é dado indistintamente aos moradores do morro e que não corresponde a todos que moram lá. Assim, sente sua identidade “deturpada” e estigmatizada pelo lado negativo da pobreza, atribuída indistintamente num todo,. Ele afirma que *tem 1% de gente ruim, o resto tudo é gente boa, trabalhadora, as mulheres, que saem 5 horas lá pra trabalhar, os homens com a marmitinha.*

Roberto demonstra uma visão crítica da realidade ao criticar o governo e a imprensa que, em razão de interesses políticos partidários e eleitoreiros, adultera a realidade dos moradores em suas reportagens.

O Governo é omissivo, que o Governo realmente não se preocupa com educação, com o que tá acontecendo lá [na Vila Convivência]. Inclusive existem esgotos a céu aberto na comunidade, existe uma falta de saneamento básico... geralmente eles [a mídia] apresentam o mais bonito do negócio, né? Vai lá o governador Aécio Neves e mostram os refletores do Campo de Futebol. Se parar a câmera um pouquinho, no Campo de Futebol corre um esgoto de todo tamanho. As crianças lá de pé no chão, sem alimentação. E falta estudo, falta trabalho pros pais dessas crianças. Às vezes tem uns que são acomodados mesmo, mas tem pessoas que realmente batalham e procuram a sobrevivência. Hoje em dia, a turma lá não vive; sobrevive.

No entanto, apesar de toda a precariedade da vida no morro, ficou evidente também no relato de Roberto sua afetividade pelas pessoas e pela Vila Convivência. O educador revela seu compromisso com a Vila quando afirma que não sairia dali e que, se pudesse, a “reformaria todinha”:

Já me perguntaram: ‘Se você ganhar na loteria, o que você faria com o dinheiro?’ Primeira coisa, eu reformaria aquele Vila todinha. E não sairia dali. Não sairia. ‘Por que você não sairia? Ali só dá marginal’. Não, ali não dá só marginal. Ali tem marginal, traficante – traficante tem aqui embaixo – tudo que você pensa. Mas tem padre, tem freira, tem passadeira, tem professor, tem educador – várias profissões –, pedreiro, marceneiro. Tudo isso aqui [no asfalto/na zona sul] que tá construído, esses prédios da burguesia, contou com mão-de-obra da onde? Do morro.

Assim, os fragmentos dos relatos de vida de cada um dos educadores sociais pesquisados, longe de revelar toda a complexidade da história pessoal de cada um, mostram a pluralidade das relações que esses sujeitos estabelecem com o mundo, com os outros e consigo e o modo particular como compreendem seu tempo presente, as relações de poder na sociedade, seus sonhos e perspectivas de futuro.

Como moradores do morro foram educados naquele lugar. Lá, foram sendo humanizados, singularizados e socializados tornando-se sujeitos únicos e particulares, ao mesmo tempo em que sociais, pois compartilharam os demais moradores os valores e a cultura do morro, ocupando o seu lugar na comunidade da Vila.

Seus relatos de vida desvelaram parte de um complexo feixe de vínculos que une esses educadores sociais, de múltiplas maneiras, ao seu mundo concreto, descortinando trajetórias ao mesmo tempo humanas e profissionais, enraizadas na vida cotidiana da Vila Convivência.

Por um lado, reconstituíram a vida assinalando as marcas que trazem pelo rompimento de seus núcleos familiares, por perdas de parentes e amigos, pelas barreiras que encontraram para estudar, pelo preconceito de raça e posição social que sofreram, pela luta pela sua própria vida e também pela de seus educandos, pelos sonhos que tiveram que abandonar. Por outro lado, foram capazes de ressignificar essas experiências de diversas maneiras, estabelecendo novas relações com a sua realidade.

De modo ora mais ingênuo, ora mais crítico, pareceram empenhados em reverter as dramáticas experiências que viveram em esperança e desejo. Esperança

de que é possível aos sujeitos agir e construir um mundo mais justo. Desejo de mudar a realidade, superando as barreiras que lhes são impostas pelas condições políticas, socioculturais e econômicas em que vivem, rompendo com as limitações que aprisionam os moradores da Vila Convivência e fazendo oposição ao jogo que sustenta o mercado de drogas e que gera a violência no morro.

6 AS DIMENSÕES DA RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR SOCIAL

Os sujeitos desta pesquisa são educadores sociais. Ocupam essa posição, aprendendo a sê-lo com base em suas vivências em diversos lugares: na família, na comunidade, na escola e no Projeto 100% Social.

Como vimos, é pressuposto teórico deste estudo que a situação de aprendizagem é condicionada por vários fatores, dentre eles o espaço e o tempo vivido por determinado sujeito, mas partilhado por outros homens. Nessa situação de aprendizagem, o que entra em jogo é o conjunto de relações que esses sujeitos estabelecem consigo e com o mundo, tendo como referências a maneira como se vê, como pensa que é visto pelo outro, como avalia sua capacidade de aprender, como percebe o mundo, como concebe sua posição social, etc. (CHARLOT, 2005).

Assim, para investigar as aprendizagens realizadas pelos educadores, que os autorizam a atuar como educadores sociais, reconstruí, inicialmente, aspectos da história de cada um deles, recuperando-lhes a história, recente e passada, com base nas suas relações com a família, com a escola, com as ruas, com o Projeto 100% Social e com a vida na comunidade, buscando o significado dessas relações na sua constituição como educadores sociais.

Passo agora a analisar o processo de constituição desses educadores sociais a partir das dimensões epistêmica, de identidade e social de sua relação com o aprender. Desse modo, busco compreender como esses educadores investiram na sua formação como educadores, como cada um concebeu sua identidade, pessoal e profissional, no contexto de um projeto socioeducativo, uma vez que o ato educativo implica sempre uma relação entre sujeitos.

Dessa maneira, busco compreender o complexo e multifacetado processo que constitui a relação com o aprender a ser educador social, na perspectiva de Charlot. Ressalto que, dessa forma, não pretendi segmentar a análise, desconsiderando que se trata de perspectivas que se referem a um mesmo fenômeno, mas compreendê-lo em sua totalidade, pois, de acordo com Charlot (2000), toda relação com o aprender é tridimensional, ou seja, tem uma dimensão epistêmica e uma dimensão identitária que devem ser compreendidas, também, na

sua dimensão social. Assim, reconheço que essas dimensões da relação com o aprender são amalgamadas, interdependentes e articuladas entre si, e que não fazem sentido se percebidas de modo isolado. Embora, para efeito de análise, possa enfatizar uma ou outra dimensão, explico que nessa análise a articulação das três dimensões estará sempre presente.

Assim, apresento uma análise da relação com o aprender a ser educadores sociais dos sujeitos pesquisados numa perspectiva tridimensional que expresse a complexidade, a pluralidade e as contradições presentes na formação desses educadores.

6.1 Dimensão epistêmica do aprender a ser educador social

Do ponto de vista epistêmico, aprender é apropriar-se de saberes que não se possui, mas que estão depositados em objetos (livros, por exemplo), disponíveis em locais (projetos socioeducativos, escolas, por exemplo) e são possuídos por outras pessoas (o mestre de capoeira, o técnico de futebol, o professor, por exemplo), como explica Charlot (2000).

Assim, a dimensão epistêmica do aprender a ser educador social dos sujeitos pesquisados foi estudada a partir da relação prática e da relação científica que estabeleceram com os saberes que utilizam para ministrar suas oficinas (capoeira, futebol, dança e modelagem de cerâmica) e com os locais e pessoas que mediarão esse processo de aprender.

6.1.1 A relação prática com a atividade artística e esportiva

Nascemos em um mundo que preexiste a nós e nele as produções culturais das gerações que nos antecederam estão depositadas em objetos, locais, pessoas e em formas relacionais. A capoeira, a dança, o futebol e o artesanato são atividades

histórica e culturalmente constituídas pelo homem, fazendo parte do patrimônio cultural da humanidade.

Essas modalidades culturais, tema das oficinas nas quais atuam os quatro educadores sociais que entrevistei, se constituem a partir de um conjunto de saberes e práticas. Para aprender essas modalidades, os sujeitos precisam se inserir em atividades dessa natureza e se apropriar desses saberes.

Para reconstruir o processo de formação de Teca, Betinho, Roberto e Sérgio como educadores sociais que atuam em oficinas dessas atividades culturais, julguei importante conhecer como se apropriaram dos saberes e práticas relativos às atividades que ministram nas suas oficinas. Assim, perguntei aos educadores como se inseriram nessas atividades.

O relato de Sérgio revela que se interessou pela dança da seguinte maneira:

*No morro não tinha televisão, não tinha acesso a nada. Uma vez ou outra eu conseguia ir na casa de alguém e por sorte eu pegava o clipe [de Michael Jackson – cantor e dançarino americano] e assistia. **Eu assistia os cliques** e ia assimilando... ficava tentando fazer. O pessoal falava: 'Menino, deixa de ser palhaço, pára com isso...'. e eu me interessando cada vez mais. Toda vez que eu conseguia ver o clipe, eu ficava tentando fazer, sozinho, treinando, ficava na frente do espelho ou de um vidro...e **descobri que gostava** daquilo lá. Bacana isso! A partir de 86, eu comecei a apresentar em público, legal...Eu preparava a dança sozinho...*

Sérgio, estimulado pelos programas de televisão, ficou encantado com o modo de dançar de um artista popular americano e tentava, por conta própria, reproduzir o seu estilo de dança. Descobriu que gostava de dançar. Com o tempo, passou a dominar os movimentos da dança a ponto de se apresentar em locais públicos, em escolas, em festas, sendo reforçado positivamente pelas pessoas que assistiam às suas apresentações.

Dominando os passos da dança popular americana, Sérgio decidiu compartilhar esse aprendizado com outros meninos e meninas de sua comunidade, como relata:

*Um ano antes do projeto [referindo-se ao Projeto 100% Social] vim pra cá, eu tive a idéia, eu tive a coragem de juntar alguns meninos pra começar a treinar. Aí no primeiro encontro, eu já senti a coisa bem forte, né? **O interesse dos meninos**; a forma que eles chegavam, a forma que eles voltavam pra casa. Então, eu achei muito bacana e comecei a **treinar mais...** com criança de rua, os meninos mesmo... Às vezes, eu conversava com os pais: Ó, tô montando uma dança e seu menino se interessa por*

*dança e tal, cê pode deixar ele participar?... Aí eu chegava pra os pais, eles autorizavam os meninos, **confiavam em mim**. Aí a gente vinha pra ensaiar no espaço que tinha aqui. Aqui era um espaço público. Era uma quadra – tudo aqui era lixo, só tinha a quadra... Mato puro, bem bagunçado... a gente começou a ensaiar... Eram dois dias na semana. A galerinha tava até se interessando... Aí eu descobri que gostava do contato com o público... Voluntário, eu treinava a galerinha... A gente nasce, cresce e vê tudo mudando, e **esse povo vai ficar parado aqui, né? Sem perspectiva, sem saber o que que eles querem, o que que eles são? Então, eu cheguei a pensar foi isso; porque, se ficar de braço cruzado, o pessoal lá de baixo não vai vim fazer nada. Os governantes não vão fazer nada. Então, a gente tem que dar o pontapé inicial e ver o que vai dar.***

O domínio dos gestos e passos da dança, o interesse das crianças e adolescentes da Vila pelos “ensaios” e a confiança que foi conquistando dos pais, foram reforçando positivamente o seu processo de aprender e ensinar a dança e, certamente, contribuindo para que ele investisse e permanecesse nessa atividade. Nesta parte do seu relato, Sérgio expressou seu desejo de utilizar a dança para se relacionar com os outros jovens de sua comunidade, contribuindo, assim, para que eles não “ficassem parados”, “sem perspectiva” de futuro, “sem saber” quem são. Parece-me que ele desejou “treinar mais”, organizar a “galerinha”, para que os jovens da vila se movimentassem, não se mantivessem apáticos diante da dura realidade em que vivem, que se conhecessem melhor, que soubessem o valor que têm, que encontrassem perspectiva de futuro.

Podemos perceber a intencionalidade política desta ação de Sérgio quando retomamos seu relato: *Os governantes não vão fazer nada. Então, a gente tem que dar o pontapé inicial e ver o que vai dar*, ou seja, Sérgio não quer ficar de *braços cruzados*. A meu ver, este educador expressou que tem a intenção de contribuir para mudar a realidade dos jovens da vila e fazer alguma coisa pela sua comunidade através da dança. Assim, seu modo de aprender a dança lhe permitiu estabelecer uma relação prática consigo mesmo, com os outros (jovens da Vila) e com o mundo (comunidade da Vila Convivência, seu mundo imediato).

Como vimos em Charlot (2000), toda relação com o aprender é tridimensional, ou seja, tem uma dimensão epistêmica e uma dimensão identitária. Segundo o referido autor, essas dimensões devem ser compreendidas considerando-se também a dimensão social dessa relação. Assim, compreendo que Sérgio, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação epistêmica com o aprender a dançar (dominando os movimentos criados pelo artista popular americano), estabelece,

também, uma relação de identidade com esse aprender (constituindo sua identidade pelo contraste entre ele e o “povo parado” da Vila Convivência e por tornar-se uma pessoa de referência na sua comunidade). Neste ponto, é possível identificar também a dimensão social do aprender a dançar para ele. Sérgio revela claramente a relação desse aprendizado com a sua realidade, quando demonstra que conhece as dificuldades vividas pelos moradores do morro e a urgência de mobilizar os jovens do morro para mudarem suas condições de vida.

A seguir, os relatos de Betinho e Teca revelam que esses educadores sociais aprenderam a dança, a capoeira e a cerâmica por meio de um processo no qual prevaleceu a relação prática com os conteúdos dessas modalidades culturais, mas também uma relação prática com a comunidade, com os jovens e outros moradores da Vila. Esse processo foi permeado pela sensibilidade desses educadores às dificuldades que encontraram para viver naquele lugar. Assim, é a mescla das dimensões epistêmica, identitária e social da relação prática com o aprender desses educadores que pretendo recuperar investigando sua inserção nas atividades culturais que hoje ministram.

Sobre seu ingresso na capoeira Betinho relata:

*Eu comecei a capoeira em 88. Tava no segundo ano de Exército. Vi dentro do quartel dois amigos jogando, me interessei e procurei. Só que naquela época a capoeira era muito violenta. Eu me adaptei legal, sabe por quê? Eu já tava um cara totalmente revoltado **por preconceito racial que eu sofria**, perdas, entendeu? Eu queria explodir aquilo na capoeira... Briguei várias e várias vezes na roda de capoeira. Desmaiei umas 3, 4 vezes na roda de capoeira. Tenho ponto na testa, 10 pontos na cara... eu tava disposto a achar que a minha válvula de escape era a capoeira. Então, eu chegava bombando. Com o tempo cê vai se lapidando e vendo que não é por aí... A minha praia é capoeira. Quando **eu senti a verdadeira ciência da capoeira**, saber o que a capoeira pode ser importante na vida de uma pessoa... Aí quando foi no final de 97, eu tive o meu primeiro contato com os projetos. Aonde é o Projeto 100% Social hoje, era **um projeto criado pelos próprios moradores** da Vila... Ali eu comecei a dar aula pra periferia, de dar aula pra crianças carentes. Sem remuneração nenhuma. Eu comecei a me empolgar, a me interessar mais; porque eu gosto da capoeira, eu gosto de lecionar, de ensinar.*

Betinho e Sérgio, em determinado momento da vida, conhecem a dança e a capoeira, respectivamente. Para eles essas atividades significam tempo-espço no qual desejaram entrar e permanecer, a ponto de dominá-las, pois significaram a possibilidade de tratar, a seu modo, as dificuldades que encontram na vida cotidiana. Enquanto se inseriam nessas atividades, eles vivenciavam um processo subjetivo de

apropriação não só da dança e da capoeira, mas também de mundo, em sentido amplo, assim como de mundos particulares. Nessas vivências práticas, aprendendo e ensinando a dança e a capoeira, vão sendo reforçados pelo bom desempenho gestual e pelo domínio dessas atividades, pela relação com o jovem da Vila e com seus pais, pela oportunidade de lidar com o preconceito e com a agressividade, como mencionaram.

Assim, os relatos de Sérgio e Betinho revelaram a importância da dança e da capoeira para eles, pois por meio dessas atividades adquiriram saberes que lhes permitiram ressignificar, de modo positivo sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, ao se apropriarem dos saberes e práticas da dança e da capoeira, se educaram, se inseriram no mundo, se relacionaram com outras pessoas.

Os depoimentos de Sérgio e Betinho revelaram, especialmente, o que é comum entre os educadores: trabalhar com jovens da comunidade mesmo antes de ingressarem no Projeto 100% Social. Relataram que atuavam em outros projetos socioeducativos e grupos sociais independentes, criados pelos próprios moradores da vila e, mesmo na rua, voluntariamente, demonstraram o desejo de trabalhar na sua comunidade.

Diferente de Sérgio e Betinho, Teca entrou em contato com a arte que ministra em suas oficinas quando já era adulta. Para essa educadora, o contato com a cerâmica ocorreu num curso de modelagem, realizado em um projeto socioeducativo na Vila, como ela conta:

*A cerâmica entrou na minha vida através do Projeto C... em 2003. Fiquei sabendo que ia ter um curso de cerâmica no Projeto C... Então, eu tava sempre freqüente, eu ia, eu tava interessada; **eu queria aprender, eu queria aprender cada vez mais**. Foram escolhidas duas multiplicadoras, que no caso fui eu e a Neide que estava fazendo o curso... a gente foi escolhida **pra ser multiplicadora**... Ser multiplicador é aprender o que eu aprendi e passar pra outras pessoas também, ensinando cada vez mais, multiplicando...*

O interesse de Teca pela arte da cerâmica se deve a uma oportunidade vivida no contexto de um projeto socioeducativo. Seu relato anterior, assim como outros trechos de sua entrevista, deixam transparecer que considera importante aprender e compartilhar com outros sua aprendizagem.

Como se pode constatar, os conhecimentos artísticos de Teca não foram adquiridos em cursos e faculdades, mas em contextos sociais fortemente conectados com a sua realidade.

A inserção de Roberto no mundo do esporte não ocorreu em determinado momento de sua vida, pois, de acordo com suas informações, veio sendo constituída nas oportunidades que teve durante as atividades esportivas na creche e nos projetos socioeducativos que freqüentou, as aulas de educação física das escolas nas quais estudou e, também, nos jogos dos quais participava nos campos de várzea da sua comunidade.

Nesse sentido, os relatos de Sérgio, Betinho, Teca e Roberto demonstram que grande parte da formação desses educadores ocorreu numa relação prática com o mundo por meio dos conteúdos que hoje ministram nas oficinas do Projeto 100% Social (capoeira, esportes, dança de rua e artesanato de cerâmica) e de sua inserção em atividades sociais e educativas na comunidade.

Sabemos que o conhecimento adquirido em situações práticas possui uma lógica, uma linguagem, conteúdos, formas, enfim, uma dinâmica diferente daquela que fundamenta a construção do conhecimento científico, especialmente porque constituídos em situação, concomitantemente, particular e contextualizada. Nesse sentido, as aprendizagens fundadas em vivências práticas permitem aos sujeitos envolvidos dispor de pontos de referência que não possuem aqueles que não compartilharam dessas experiências. Isso significa que percebem a realidade de maneira diferente (CHARLOT, 2005). Assim, a prática e as experiências vividas pelos educadores pesquisados no contexto da Vila Convivência lhes permitem aprendizagens específicas, em estreita ligação com sua realidade. Nesses termos, a ação educativa que propõem em suas oficinas está organizada a partir de pontos de vista particulares, impossível àqueles que não passaram por tais experiências.

Assim, numa perspectiva epistêmica, os educadores relataram que aprenderam as modalidades culturais que ministram em suas oficinas como atividades engajadas no seu mundo, contextualizadas, carregadas de significado social e de sentido. Eles revelaram que se apropriaram de conteúdos psicomotores, cognitivos e afetivos relativos às atividades específicas de dança, de capoeira, de cerâmica e de esporte, numa relação eminentemente prática com o aprender. Essa relação marcou o processo formativo dos educadores sociais pesquisados.

Percebo que essas práticas fizeram sentido para eles porque, numa perspectiva identitária, se relacionam com outros aspectos da vida de cada um, tais como: reforço positivo da auto-estima, reconhecimento pelo outro, desejo de melhorar suas condições de vida, enfrentamento de situações de preconceito a que foram submetidos, apoio ao jovem em seus projetos de futuro.

Numa perspectiva social, os educadores pesquisados demonstram um olhar sensível para as condições de vida na Vila Convivência, ao relatar que desenvolveram trabalhos comunitários antes mesmo de ingressarem ao Projeto 100% Social. Essas experiências foram relatadas de modo carregado de significado e de sentido do aprender a ser educador social no contexto da Vila Convivência. Segundo Paludo (2005, p.184), a primeira grande escola de formação para os educadores das classes populares *“é a própria organização popular e os movimentos que ela realiza no sentido de instituir inéditos viáveis de que fala Paulo Freire: grupo, comunidade, rede, movimento social, não importa”*.

6.1.2 A relação científica com o aprender a ser educador social

Além de um domínio prático de uma determinada atividade e de um determinado contexto, é necessário que o educador se aproprie de conhecimentos que lhe permitam refletir criticamente sobre a sua prática.

Nesse sentido, durante a segunda etapa de formação de educadores desenvolvida pelo Projeto 100% Social, presenciei outros aspectos da dimensão epistêmica do aprender a ser educador de Betinho, Teca, Sérgio e Roberto. Naquela oportunidade, foi-lhes possível estabelecer relação científica com o conhecimento relativo à sua formação como educadores sociais.

O Projeto 100% Social, por meio desse curso, expressa sua intenção em contribuir para a formação dos educadores, principalmente pela via da fundamentação teórica de suas ações, como informa a coordenadora do projeto:

A necessidade de fundamentar a prática pedagógica dos educadores do Projeto 100% Social colocou-nos diante de um grande desafio: superar as

concepções presentes no senso comum, ampliando o olhar, especialmente, sobre a importância da arte e do esporte com fim e meio educacionais.

Durante o curso, presenciei discussões relativas às dimensões política, social e cultural da ação educativa daqueles educadores, nem sempre presentes em cursos dessa natureza e mesmo em cursos acadêmicos.

O ponto de partida para discutir essas dimensões foi a prática que os educadores desenvolviam nas suas oficinas e na comunidade. Discutiram sobre o significado do que ensinavam nas suas oficinas, no sentido de ser educador na Vila Convivência, as implicações de educar jovens na periferia de um grande centro urbano em tempo de crise econômica, social e política.

Durante o curso, os educadores adquiriram conhecimentos teóricos pertinentes à sua prática, por meio de leituras de textos acadêmicos relativos às teorias da educação e do lazer. Nesse sentido, o curso constituiu um tempo-espaco no qual os educadores estabeleceram novas relações científicas com o aprender e construíram novos conceitos que lhes permitiram superar sua prática, muitas vezes fundada no senso comum.

Desse modo, é possível afirmar que o curso favoreceu aos educadores o estabelecimento de relações científicas com conhecimentos que fundamentam sua prática, atendendo aos objetivos do curso:

Contribuir para aplicabilidade dos conceitos de corpo, cultura, esporte, arte, lazer e ludicidade como mobilizadores do planejamento/execução/avaliação de Projetos de Trabalho articulados às vivências cotidianas das oficinas desenvolvidas. (Coordenadora do projeto).

Assim, os educadores puderam rever o significado que as práticas educativas vividas nas suas oficinas têm para os participantes, tanto educadores quanto educandos, o que se pode constatar pelo relato de Roberto:

*Esses cursos que eu tô fazendo pelo Projeto 100% Social estão enriquecendo as outras áreas [referindo-se a outros locais onde trabalha como o esporte – academia e escola da rede estadual de ensino]... Por exemplo: tem atividades que eu apresento no projeto que eu posso tá utilizando na escolinha de futebol e no treinamento dos meninos que vão pra Copa Antártica. Assim, metodologias que estão sendo utilizadas agora, que eu não tive a oportunidade de conhecer lá, quando eu fiz o curso do CDEF [curso técnico em Educação Física]. Então, assim, eu tô me reciclando cada vez mais. Então, eu utilizo o lazer pra fazer uma atividade muito mais descontraída, muito mais dinâmica, muito mais produtiva do que a atividade que eu fazia há um tempo atrás... Com certeza a **gente tem***

aprendido muito no Projeto 100% Social. Como eu já havia dito, eu utilizo brincadeiras em situações que eu, antigamente, por exemplo, colocava os meninos pra correr 5 minutos em volta da quadra. Sendo que eu poderia fazer um pegador, coisa muito mais simples, que os meninos iriam se divertir... estariam fazendo a mesma coisa e se divertindo... Eu tô aprendendo bastante.

6.1.3 As formas relacionais na Vila Convivência

Para se tornarem educadores do Projeto 100% Social, além de se apropriarem de práticas específicas (capoeira, dança, esporte e modelagem de cerâmica), esses sujeitos também aprenderam formas relacionais e códigos de convivência que regulam a vida comunitária e as relações entre as pessoas que vivem na vila. Mas o que significa dominar formas relacionais da vida no morro?

Vimos em Charlot (2000) que nascemos em um mundo preexistente a nós e que, para nos apropriarmos desse mundo, precisamos aprender também as formas relacionais socialmente constituídas que regulam as relações entre as pessoas que encontramos nesse mundo. Embora não seja objetivo deste estudo investigar formas relacionais e códigos de convivência que regulam as relações entre os moradores da vila, estas se mostraram relevantes para compreender a formação dos educadores pesquisados.

Os educadores sociais não abordam, explicitamente, as formas relacionais e as regras de convivência vigentes no morro, mas deixam transparecer que essas regras se sustentam, por um lado, em uma rede de solidariedade e ajuda mútua entre os moradores do morro, principalmente vizinhos e parentes, e, por outro, em uma rede de tensão entre os moradores pela proximidade com o mercado de drogas naquela localidade. Em certa medida, as regras e códigos de convivência e, até mesmo, de sobrevivência na vila estão sobredeterminados pela presença do tráfico de drogas, que gera violência, conflitos com a polícia e a morte de muitos jovens.

Nessa direção, estudando a rede de solidariedade entre moradores da periferia de São Paulo, onde muitos deles eram oriundos da zona rural, Sarti (2005, p. 115) afirma:

Para o morador de periferia, dentro desta continuidade histórica na qual o mundo urbano está impregnado de relações tradicionais não inteiramente rompidas, mas refeitas para se adequarem à nova ordem, o vizinho é muito mais do que alguém que mora ao lado, porque ele continua presente como 'sucursal da casa'.

Dentro da lógica de que parente é alguém em quem se confia, o vizinho é como um parente.

Os relatos de Teca, principalmente, demonstraram que há uma teia de sociabilidade na vila permitindo aos educadores sentirem-se seguros e amparados pelos parentes e vizinhos que moram nas proximidades de suas casas, considerando-os como pessoas com quem se pode contar. Teca, em dada situação, comentou que confia sua casa e até mesmo seu filho a outras pessoas da comunidade:

*De certa forma, assim, entre aspas, **você tem um respeito.... Aqui, pelo menos, eu não tenho que reclamar nada. Eu posso chegar qualquer hora da madrugada, qualquer hora da noite. Se eu tiver que sair, se eu tiver que chegar, eu não tenho dificuldade nenhuma de entrar e de sair. Todo mundo me conhece, sabe?... Aqui cê viu, aqui o portão tranca, mas se eu quiser deixar aberto aqui, fica tranqüilo. Aqui fica tudo aberto... Todo mundo ajuda a tomar conta. Eu tô saindo, 'ó, dá uma olhada pra mim', os vizinhos... todo mundo olha, né? A mesma coisa quando eu viajei pra Curvelo, que eu deixei meu filho aqui... Então, eu deixei todo mundo tomando conta dele... como se diz, eu convoquei uma aldeia toda pra tomar conta de um menino.***

Segundo Teca e outros educadores, eles podem circular livremente pelas ruas da Vila Convivência. Sentem-se respeitados e seguros, são conhecidos e reconhecidos como pessoas de referência pelos moradores do morro.

Se, por um lado, demonstraram que se sentem respeitados, amparados e seguros para circular livremente dentro da vila, por outro, sabem que não estão isentos da violência gerada pelo tráfico de drogas naquele lugar.

Sabemos que o narcotráfico representa um dos principais aspectos que interfere na vida dos jovens da periferia das grandes cidades, como afirma Carlini-Marlatt (2004, p. 311):

Oferecendo identidade, respeitabilidade, rendimento financeiro e 'plano de carreira' para grande parcela da juventude socialmente excluída, o comércio de drogas arregimenta sem dificuldades enorme contingente de adolescentes. Considerando-se que o Brasil é país de ponta na manutenção do tráfico internacional e que o mercado interno de drogas é pequeno, mas em expansão, trabalho não falta.

Infelizmente, enquanto o país não oferecer políticas educacionais e de opção no mercado de trabalho que consigam competir minimamente com os apelos da profissão de traficante de droga, há poucas chances de se conseguir mudanças nesse quadro.

A autora aponta para os aparentes benefícios que o mercado de drogas na periferia dos grandes centros urbanos representa para os jovens, muitas vezes sem perspectiva de futuro e sem emprego, o que é confirmado pelos depoimentos de Sérgio e Teca sobre a relação dos jovens de suas oficinas com o tráfico de drogas na Vila Convivência:

*Ele [o jovem] vê os amigos dele com as coisas bem fáceis. Que, na realidade, não é nada fácil. Aí pensa um monte de coisa, errada, o crime. Vender droga... que o cara que começa a vender droga, começa a usar, depois de um tempo ele morre; ou pela polícia ou porque tá usando em excesso, ou porque cê devendo... Então, no começo ele vai achar que é um paraíso, que é mil maravilhas. Só que depois dá tudo errado. **Vida curta... Aqui [no morro] não pode ficar errando**...Então, tem que conversar muito, mostrar pra eles que não compensa, **que viver é importante. Viver de uma forma digna é mais importante ainda**. Sem precisar tomar prejuízo e dar prejuízo. Porque o crime... tirar a vida de uma pessoa é fácil demais (Sérgio)*

***A situação precária mesmo é** Que eles sabe aonde que tem, né? Então, começa primeiro a vender, daqui a pouco começa a usar, daqui a pouco já tá envolvido demais, sabendo de onde vem, de onde sai... Muitas vezes alguns morrem por causa disso. Porque tem muita informação. A partir do momento que eles tem essa informação demais, eles é um risco pra eles lá. Às vezes eles próprio manda matar. Faz uma queima de arquivo pra não precisar de ter preocupação, que aquele adolescente ali tá sabendo muito, né? Que ele não precisava de saber... quando ele entra, que ele já fica um tempo, que ele tá sabendo demais, ou ele não sai mais, ou então, **ele morre que faz eles ir buscar** [o comércio de drogas]. (Teca)*

Para os educadores desta pesquisa os jovens estão ingressando no tráfico de drogas, e perdendo a vida nesse mercado, pressionados pelo desejo de consumo e pela falta de perspectiva de futuro.

Durante o contato que tive com os educadores sociais, no curso e nas entrevistas, percebi a freqüente preocupação com a vida dos jovens da vila, que pode ser subtraída a qualquer momento quando esses jovens se envolvem com o tráfico de drogas na região. Os educadores confirmam o que muitas pesquisas sobre juventude no Brasil⁴⁶ revelam: o envolvimento com o tráfico afeta, mais freqüentemente, os jovens do sexo masculino, entre 15 e 25 anos, seduzidos pela possibilidade de conseguir dinheiro para consumir produtos de seu interesse: tênis, calças jeans, celulares entre outros. Assim, ao se inserirem no tráfico, os jovens se submetem a um tipo de violência que pode levá-lo à morte, ou aprisioná-lo dentro de sua própria casa, como relata Sérgio:

*Tem menino que é da Vila 4, que não pode vim na vila 1, que é aqui no final do ônibus. Tem menino da Vila 2 que não pode ir na vila 3... porque tá envolvido com o tráfico ou tem algum parente envolvido. E, então, **eles ficam presos**; tem uns que ficam preso e não podem sair de casa, fica preso na casa dele o tempo inteiro. Isso não é legal.*

Paradoxalmente, os traficantes, que arregimentam jovens para estruturar a rede que mantém o tráfico, não “atrapalham” os educadores na sua tentativa de evitar que os adolescentes ingressem no narcotráfico. Eventualmente, avisam aos educadores do Projeto 100% Social, que educandos de suas oficinas estão freqüentando o ambiente do tráfico, conforme revelou Teca:

Eles [os traficantes] não atrapalha, né? Eles não chega nem a vir assim no projeto, na escola, nem nada não. Fica lá no canto deles lá. Muitas vezes é os adolescentes que vão até eles. Por exemplo, quando você tromba, às vezes, com um [sujeito envolvido no tráfico] na rua, aí fala: ‘ah, tem um menino lá em cima que é da sua turma, da cerâmica, né?’ Eu falo: ‘é, mas eu tô conversando com ele’. ‘Ah beleza! Quem sabe, né?’ Então, de certa forma, eles não obriga os meninos a tá lá, não. Muitas vezes os meninos vai com sua própria perna. Eles [os traficantes] não falam [para os jovens]: ‘Você tem que vim, você tem que sair lá do trabalho social e vim pra cá’..... é a situação, mesmo.

Assim, a presença do tráfico na Vila Convivência determina regras de convivência e condiciona relações sociais que não se restringem ao mundo dos jovens, mas atingem a todos os moradores do lugar, como relata Betinho:

⁴⁶ Perfil da juventude brasileira, por exemplo.

O pobre, às vezes sai dali do bar [de madrugada, após uma festa], ele vai pra casa, ele tem que chegar na periferia, ele tem que preocupar com troca de tiro no morro, ainda, entendeu? ... Um belo dia eu subindo pra casa, 11 horas da noite, aí: 'pó, pó!' Escutei 2 tiro. Eu olhei pro lado, um monte de gente correndo, eu corri também. No outro dia: quem morreu? Morreu fulano. Pôxa, eu acabei de cumprimentar o cara ali, 5 minutos atrás...Uma coisa é você abrir o jornal e ver que mataram um na Vila. Outra coisa é eu ter passado 5 minutos antes. Escutei os tiros da minha casa... Aquilo ali é dose pra gente...Uma coisa é você trabalhar com a razão. A outra é trabalhar com a emoção. Se eu tô dizendo que no morro tem morte, é porque eu já vi morte. Eu já vi amigo morrer... Então é diferente.

A meu ver, a sensação de insegurança de Betinho não contradiz a sensação de segurança demonstrada por Teca, pois os educadores afirmam que a violência ocorre, na maior parte das vezes, por causa da proximidade entre sua vida cotidiana e o mundo das drogas, ou seja, confiam nas pessoas do morro, mas sabem que podem ser afetados pela violência gerada pelo conflito entre os próprios traficantes, entre grupos rivais ou com a polícia.

Diante desse quadro, posso afirmar que os educadores pesquisados, vivendo na vila, aprendem regras e códigos que dão suporte às relações sociais entre as pessoas do morro, como: relações de vizinhança, de parentesco, profissionais, sociais, inclusive as que sustentam o tráfico de drogas. Nesse sentido, essas formas relacionais de convivência e, até mesmo de sobrevivência, foram sendo apropriadas pelos educadores sociais ao longo de suas vivências “dentro” da comunidade da Vila, representando aprendizagens que contribuíram para que os sujeitos pesquisados, de moradores da Vila Convivência, se tornassem educadores do Projeto 100% Social.

Assim, numa perspectiva epistêmica, foi possível compreender que o processo de formação dos educadores sociais foi marcado por uma relação prática com o mundo por meio de sua inserção nas atividades culturais que hoje ministram em suas oficinas e de seu trabalho comunitário; por uma relação científica com o mundo; por meio de conhecimentos das áreas da educação e do lazer, aprendidos durante o curso de formação de educadores; e, também, pela apropriação das formas relacionais que sustentam as relações sociais da vida na Vila Convivência.

6.2 A dimensão de identidade do aprender a ser educador social

Do ponto de vista identitário, aprender faz sentido por referência à história do sujeito, aos seus projetos de vida, às suas expectativas e desejos, às suas relações com o mundo e com os outros, à imagem que tem de si e que faz dos outros. Segundo Charlot (2000 p. 76), toda relação com o saber comporta uma dimensão epistêmica e, em todos os casos, apresenta uma dimensão identitária.

Com isso quero dizer que os sujeitos pesquisados adquiriram saberes objetivados, dominaram os conteúdos das atividades artísticas e esportivas que ministram nas oficinas e aprenderam dispositivos relacionais para sobreviverem no morro, compondo-se, assim, uma malha de aprendizagens que constitui a dimensão epistêmica do aprender a ser educador social. Esse processo formativo foi mediado por várias pessoas que participaram da vida deles, que contribuíram para que se apropriassem do mundo e constituíssem sua identidade. Nossa identidade se constitui num processo contínuo, por meio de nossas atividades cotidianas, e não cotidianas, no trabalho, no lazer, na escola, na comunidade e em tantos outros tempos – espaços em que marcamos nossa presença no mundo.

Assim, para se tornarem educadores, os moradores da Vila pesquisados vivenciaram processos de socialização, de singularização e de humanização, atribuindo sentido ao mundo, elaborando uma forma peculiar de entender quem são, quem são os outros e o que é o mundo, constituindo sua identidade, pois é na relação com o outro, igual e diferente, que formamos nossa identidade, nos tornamos humanos, singulares. Ao longo de sua trajetória, pessoal e profissional, esses educadores sociais foram edificando uma maneira singular de ver e conceber educador e educando, e são estas concepções que orientam sua ação educativa.

Nesse sentido, para compreender a dimensão identitária da relação do aprender a ser educador social desses sujeitos, tomo como referência, principalmente, a imagem que fazem de si e a imagem que fazem dos jovens que participam do Projeto 100% Social.

Com base nessas concepções, apresento, a seguir, as categorias sociais que identifiquei para compreender a dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social desses moradores da Vila Convivência.

6.2.1 Gente do morro e gente do asfalto

Os educadores se reconhecem como gente do *morro*, em contraste com a gente do *asfalto*. Frequentemente, elaboravam comparações entre a *gente do morro* e a *gente do asfalto*, entre a vida no morro e a vida no asfalto. Os termos *morro* e *asfalto* foram cunhados no contraste entre dois mundos: o contexto da periferia e o contexto da zona sul da capital mineira. Esses termos são correntes entre os moradores da Vila Convivência e foram utilizados pelos educadores durante o curso, nas entrevistas e também no dia-a-dia do Projeto, algumas vezes em tom de brincadeira, em outras, de maneira bastante séria, revelando o modo como percebem sua posição na sociedade.

Os relatos a seguir evidenciam que essas duas palavras não representam apenas uma denominação para esses dois mundos, mas traduzem os conflitos e as tensões presentes nas relações que os educadores estabelecem com esses dois mundos.

Roberto expressa o contraste entre esses dois contextos sociais por meio do estigma da violência e da “bandidagem” que recai sobre os moradores do morro:

Realmente existe a violência, mas a violência que existe, não é só lá, não. Existe tanto na Vila, como existe na Savassi, no Mangabeiras. Mas às vezes essa violência no Mangabeiras, na Savassi, ela é mascarada. Ela é escondida, ela é ocultada... Lá no Morro não tem pé de cocaína, não tem pé de maconha. Da onde que surge essa droga, então? Às vezes eles [do morro] tão vendendo lá, mas o grandão mesmo tá aqui embaixo [do asfalto], tá vivendo aí; o responsável pela matança tá lá nas mansões, comendo e bebendo do melhor, entendeu? E os otários – como eles falam – estão lá se matando.

Já Betinho, que além de educador trabalha como segurança em casas noturnas e em festas, tanto no morro e como no asfalto, traduz as diferenças que percebe entre os que vivem no morro e os que vivem no asfalto, no contraste entre os comportamentos que as pessoas pertencentes a esses dois mundos apresentam nessas ocasiões, fazendo questão de mostrar o desprezo com que a gente do asfalto se relaciona com as pessoas subalternas:

Eu tenho contato com pessoas diferentes. Que às vezes eu trabalho na casa noturna na periferia, no pagode, ali no pé do morro, às vezes eu

trabalho no Cancun [boate da zona sul]. É completamente diferente...completamente diferente. Na periferia, tá lá o pagode, rolando todo mundo solto. Dá confusão? Dá. Dá briga? Dá. É uma maneira diferente de você abordar...O que você aborda, mais ou menos, num trabalho de periferia? Você nunca deve impor em cima de uma pessoa, digamos, igual a você. Você chega, assim, pra argumentar com ele. 'Ô rapaz, pra que é isso? Pára com isso. Mexe com isso não.' E tenta levar na conversa. Trabalho classe média alta: na conversa não vai. Porque ele fala: 'Quem é você?' A primeira coisa que eles faz é isso: 'Quem é você, rapaz? Cês me conhece? Meu pai é fulano de tal'. Então, o papo inicial é esse. Até nota de real já esfregaram assim na minha cara, assim, falou que eu sou miserável, que eu sou passa-fome, Então, cê tem que ter um sangue... aliás, cê não pode ter sangue pra trabalhar, se cê tiver sangue, cê faz bobagem... E outra coisa: nas festas na periferia, ninguém tenta entrar sem pagar, ninguém tenta pular muro, não tenta. Tudo isso aqui é aqui nessa região, zona sul. É os filhinho de papai que quer entrar sem pagar, quer pular, quer sair sem pagar, quer rasgar a comanda. É aqui. Lá cê não vê isso, não. O pobre chega lá assim: 'toma aqui meus 10 reais' e entra. E bebe água lá dentro. O rico, não. Pára de carro importado na porta: 'Ô, como é que faz pra entrar aí?' É mais ou menos por aí. O pobre, ele vai dançar, vai curtir a noite, no embalo, ele tem acesso ali a uma coca-cola, uma cerveja. O rico, ele tem acesso a uísque, a cocaína, a entorpecentes muito mais pesados do que uma maconha que cheiram aqui [no morro]...O pobre, às vezes, sai dali do bar, ele vai pra casa, ele tem que chegar na periferia, ele tem que preocupar com troca de tiro no morro, ainda, entendeu? O rico, ele sai, pega o carro dele, sai zoando aí por essa cidade aí, não quer saber de nada; às vezes tromba aí, mata os outro aí, papai põe pano quente por cima e não acontece nada. Então, é bastante complicada essa situação.

Por sua vez, Sérgio revela que, sendo do morro, chegou mesmo a ter medo das pessoas do asfalto:

Se fosse pra ir na Savassi [no asfalto] sozinho eu não ia, tinha que ter alguém comigo. Eu tinha maior medo; maior medo; medo. Eu tinha medo do ser humano. Medo. Via uma pessoa bem vestida, tipo assim, eu ficava com medo de chegar perto dela. Pra você ver que bobeira. E muita gente aí acha... pensa assim.

Como podemos constatar, as palavras *morro* e *asfalto*, nas falas dos educadores sociais, demonstram a desqualificação mútua entre os do “morro” e os do “asfalto”, denunciando as tensões, o antagonismo e a distância sociocultural entre esses dois contextos, a ponto de interferir na ação educativa de Betinho, como relata o educador:

Porque uma coisa é um jovem do morro fazer capoeira, outra coisa é um jovem da burguesia [do asfalto] fazer capoeira. Quando eu cito burguesia, não tô citando com termo de preconceito; eu não tenho preconceito... As pessoas falam: 'Pô, mas cê tá rotulando, cê tá colocando um rio entre os meios'. Mas existe, existe, infelizmente existe. Então, eu prefiro ensinar o pobre a jogar capoeira, ele de pé no chão, de bermuda, e ele não paga nada pra treinar, porque eu sei que ele tá indo ali porque ele quer. Do que

cê chegar lá na academia, aí o aluno faz assim, ó: pum! pagou. Aí tá treinando.

As palavras *morro* e *asfalto*, ao serem mencionadas pelos educadores, estão impregnadas de uma simbologia negativa, revelam a presença de estereótipos de ambas as partes, mas, ao mesmo tempo, explicitam uma consciência crítica à respeito das razões geradoras do contraste entre esses dois contextos, como anteriormente comentou Roberto.

Os educadores reconhecem que, em relação ao morro, foi socialmente construída uma visão estereotipada, pejorativa, negativa, que demarca não só o espaço físico e geográfico do local, mas também a identidade das pessoas que moram naquele lugar. Demonstraram que se sentem desconfortáveis com essa visão, como expressa Roberto:

Ali [no morro] não dá só marginal, não. Ali tem marginal, traficante – traficante tem, mas traficante tem aqui embaixo [no asfalto] – tudo que você pensar tem: padre, tem freira, tem passadeira, tem professor, tem educador – várias profissões: pedreiro, marceneiro... Então, tudo isso aqui que tá construído aqui [no asfalto], esses prédios da burguesia, contou com mão-de-obra da onde? Do morro...

Nega-se que no morro as pessoas trabalham, estudam, são felizes, são dignas e humanas, assim como se desconsidera que as pessoas do asfalto alimentam o tráfico de drogas, cometem crimes, como relatou Roberto. Dessa forma, o que fica dos relatos dos educadores pesquisados é que essa visão preconceituosa em relação às pessoas que vivem no morro acirra a tensão entre os do morro e os do asfalto.

Ao comentar a relação entre esses dois mundos – morro e asfalto –, os educadores o fizeram ora reproduzindo o preconceito presente nesses vocábulos, ora tentando superá-lo, indicando tratar-se de uma questão controvertida e que causa tensões nas relações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo.

*Dentro da capoeira, eu comecei a me soltar. Por quê?... Quando chega na sua academia, o branco, o preto, o rico, o pobre aquelas pessoas tão buscando o que você sabe; quer dizer, tão entrando no seu mundo. Por isso é que a capoeira me ajudou demais. Por quê? Essa **burguesia**, esses **playboys**, começaram a entrar dentro da capoeira... Eles tão entrando no **meu mundo**. Quando você entra na casa dos outros, primeiro lugar você*

*tem que respeitar. Então, a capoeira, por ser um esporte criado na época da escravidão, por negros, numa luta de sofrimento, e o branco hoje, o playboy, o rico, e não sei quem, tá buscando isso... Então, quer dizer, esse cara não pode ter muito preconceito contra a cor da minha pele. Porque senão ele não taria buscando uma cultura que não é dele. Entendeu? Então, essa situação foi que fez que com que eu me soltasse, que eu relaxasse, que eu começasse a ver as pessoas legal, mais sem discriminação de cor, de credo, de religião. Comecei a encarar mais tranqüilo, entendeu? Por isso é que eu falo que a capoeira é um esporte importantíssimo demais. Porque ela ajudou, entendeu? Na formação do meu caráter, **na pessoa que eu sou hoje**. Não digo que foi a capoeira, mas, sem a capoeira eu estaria bem mais fechado. Eu estaria bem mais travado num mundo ali que eu achava que é importante pra mim. (Betinho)*

O relato de Betinho demonstra que ele encontrava na capoeira a possibilidade de superar o distanciamento entre o branco e o negro, entre a sua cultura e a do branco, entre o seu mundo e o mundo do branco, entre o morro e o asfalto. Por outro lado, as palavras que usou para qualificar o branco – o *rico*, o *playboy*, a *burguesia* – reforçam seu preconceito e a distância entre o morro o asfalto.

Betinho deixou também transparecer que, no mundo da capoeira, ele conseguia inverter o jogo de poder que predomina na sociedade: ele, o negro, domina aquele mundo e, o branco, para ser aceito nesse mundo, precisa pedir permissão ao negro, precisa demonstrar que não tem preconceito contra o negro, enfim, que o respeita e o reconhece como sujeito. O educador explicita, com clareza, que percebe o contraste entre o mundo do branco e o mundo do negro, entre as pessoas do morro e as do asfalto. Expressa que essas diferenças deixaram marcas na sua constituição identitária, interferindo na formação da pessoa que ele é hoje. Explicita também o significado da capoeira para ele como tempo-espço onde manifesta sua presença no mundo, como atividade a partir da qual atribui sentidos ao mundo, ao outro e a si mesmo.

Um educador do Projeto 100% Social que não é do morro e só passou a conviver no morro quando foi trabalhar no Projeto, ao preencher o *inventário do aprender*, mencionou que se surpreendeu com as relações humanas que encontrou entre as pessoas do morro. Parece que, vindo do asfalto, trazia uma visão preconcebida das pessoas do morro, visão que foi ressignificada quando passou a conviver naquele local. Sobre isso relatou:

Apesar de minha convivência aqui se dar a partir do trabalho como educador – não sou daqui, sou do asfalto –, aprendi que as pessoas do

morro vivem de maneira mais digna, do ponto de vista da convivência humana...

A partir dos relatos apresentados, posso dizer que os termos *morro* e *asfalto*, além de denominar diferentes espaços geográficos, definem identidades e culturas e, também, demarcam as posições que os indivíduos ocupam na sociedade, permeadas por relações de poder, pela exclusão social de muitos.

As tensões que perpassam as imagens que os educadores fazem desses dois contextos socioculturais apareceram também refletidas nas imagens que fazem deles e de seus educandos. Entretanto, o que prevalece entre os educadores é uma forte identificação com as pessoas e o lugar onde moram.

Os educadores se percebem como sujeitos que sabem lidar com as condições de vida do morro, superando problemas sociais e se negando a incorporar rótulos que desqualificam as pessoas do morro. Essa percepção foi explicitada pelos educadores de diversas maneiras e, a meu ver, mobiliza-os a educar os jovens do morro, ajudando-os a superar as situações-limite impostas pela condição de pobreza em que vivem. Os educadores superaram, em parte, as dificuldades da vida no morro, e nesse processo foram adquirindo saberes que os legitimam como educadores sociais diante da comunidade. Eles se sentem como referência para os jovens, como relata Teca:

Eu acho muito interessante o fato de você morar no mesmo lugar que você trabalha [na Vila Convivência]. De uma certa forma, assim, entre aspas, você tem um respeito... Todo mundo me conhece, sabe? Então, assim, eu acredito que, você morar no lugar, você pode falar, também, muitas coisas com eles. Porque uma pessoa que vem de fora, por exemplo, pra trabalhar com eles, que não é da mesma vila deles, que não conhece a realidade deles, eles não vai aceitar muito bem. Porque vai falar assim: 'Como que ela vem me dar moral?' – eles costuma falar assim – 'Ela não me conhece, ela não conhece a minha família, não sabe de onde eu tô vindo, ela não conhece a nossa realidade aqui.' Uma realidade que não é brinquedo.

Por meio dos relatos dos educadores podemos constatar que eles utilizam a própria história e a própria imagem como exemplos devem ser seguidos:

A gente ali na Vila Convivência é um referencial. Quando eu falo a gente, falo dos educadores não só o Projeto 100% Social, mas do Projeto A, Projeto B, Projeto C, Projeto D e Projeto E, todos os projetos que acontecem lá. Todos os educadores são um ponto de referência para o jovem. Tem jovem que chega e fala que quer ser educador, que quer professor... você é um referencial, você realmente tem que manter essa

atitude de educador. Não adianta você querer ser educador do projeto e fora do projeto você tem outra postura... É gratificante a gente saber que as pessoas que a gente tá trabalhando [o educando] tá progredindo, tá superando na vida o que você passou. Você é como um modelo. (Roberto)

*O que acontece na maioria das vezes, que as mães e os pais, das crianças da Vila, não tem essa facilidade de chegar no filho. Porque o filho também não dá espaço. O pai começa a falar e: 'Ah, cê é chato demais!' e... vai embora. Dentro da capoeira, não. Ele já tá ali porque quer. Ele vê o professor como **um espelho** dele: 'Eu quero ficar igual meu professor. Eu quero fazer aquilo que meu professor faz'. Então, mais que certo você aproveitar este esse olhar que ela já tem sobre você e plantar alguma coisa boa, de interessante na cabeça dele. (Betinho)*

*Eu me sinto **um espelho** pra eles. Eu tenho a liberdade de chegar perto de qualquer adolescente e falar: por que cê tá nessa? Eles me ouvem. Por quê? Porque eles sabem o que eu passei. Eles sabem que eu conheço a realidade do tráfico de drogas, assim, no sentido de ter tido dois filhos envolvidos. Eu chego e falo: 'Olha, cuidado. Cê sabia que, esse caminho não vai te levar a lugar nenhum a não ser à morte? Morte ou cadeia. Não tem outra saída. Eu posso chegar e falar isso porque tenho a experiência pra falar isso e eles me ouvem quando eu falo. Pra mim, é como se eu tivesse buscando e também passando pra eles alguma coisa bem positiva nesse sentido. De querer ver eles ali [na oficina]. Não é porque os meus [referindo-se aos filhos assassinados] não conseguiram que eu não quero ver eles ser alguém na vida. (Teca)*

Assim, Teca, Roberto e Betinho foram aprendendo a ser educadores sociais tomando como referência sua condição de gente que aprendeu a viver e a se relacionar no morro, como exemplo de superação das barreiras impostas à gente do morro, de gente que representa a cultura do morro. Parece que é essa forte relação identitária com o morro que os leva a acreditar que podem interferir na realidade em que vivem e contribuir para melhorar as condições de vida dos jovens da vila. Num processo articulado, constituíram-se, concomitantemente, como gente do morro e como educadores sociais.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que esses educadores ocupam um lugar na comunidade que os autoriza a ensinar aos jovens, porque são exemplos vivos de que aprenderam como se vive e sobrevive no morro, como se enxerga para além dos limites do morro, como se liberta da prisão que o morro representa, como se esquiva do mercado de drogas que existe no morro. Enfim, aprenderam que podem ensinar os jovens a ser gente do morro.

Nessa direção e tomando como referência o modo como concebem a sociedade, a sua identidade de gente do morro e a imagem que os outros

moradores do morro fazem deles – pessoas de referência na comunidade –, posso dizer que fez sentido para esses sujeitos se tornarem educadores sociais.

6.2.2 A imagens de educador e de educando

Sabemos que ensinar e aprender são processos indissociáveis, possíveis apenas na relação humana entre sujeitos históricos, implicados em um mesmo processo cultural. Não há educador sem educando. Aprender e ensinar são processos sociais, mas, ao mesmo tempo, singulares, porque de sujeitos individuais. Partindo desse ponto de vista, busquei apreender as imagens que os educadores pesquisados têm de educador e de educando, para compreender outro aspecto da dimensão identitária do aprender a ser educador social: a relação educador-educando.

Ser professor, ser educador sempre foi um ofício carregado de tensões, uma tarefa nada fácil. Um ofício nobre, por um lado, mas árduo por outro, pois exige esforço tanto de quem aprende como de quem ensina.

A questão das imagens que os educadores fazem deles mesmos e dos educandos ganha relevância nos dias de hoje. Espera-se muito da docência e da escola, pois a família, a escola, o Estado e a religião parecem não ocupar espaços que tradicionalmente, em tempos passados, ocuparam na formação das novas gerações.

Como afirma Arroyo (2005), a pedagogia e a psicologia, historicamente, construíram imagens idealizadas sobre as crianças e adolescentes que estiveram sob a responsabilidade de educadores. Sobre essas imagens idealizadas de educandos, foram sendo construídas, também imagens idealizadas de educadores. A esse respeito, o referido autor afirma que

ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinha, massinhas, fios maleáveis... Não tem sido fácil ao longo da história da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários. Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância,

adolescência e juventude reais que freqüentam a sala de aula. (ARROYO, 2005, p. 10)

Arroyo (2005) alerta que é preciso reconstruir as dimensões humanas da docência e da pedagogia para que os educadores e educandos sejam reconhecidos como *gente* e não como sujeitos epistêmicos, incorpóreos e irrealis, sobre os quais são projetadas imagens românticas e idealizadas. O autor insiste em que é urgente que os docentes humanizem e reeduquem seus olhares para que vejam seus educandos como *gente* e não como metáforas idealizadas pela pedagogia. Que tenham sensibilidade para buscar a superação das imagens idealizadas dos jovens de hoje sem as substituir por imagens “satanizadas”, tais como: jovem problema, indisciplinado, agressivo e violento. Urge que os educadores reconheçam os educandos como sujeitos concretos, cujas imagens não correspondam a uma idéia de pureza de infância e de adolescência. Nesse sentido, ao olharem seus educandos por meio de imagens não idealizadas, os educadores têm a oportunidade de rever a sua própria imagem também despida do imaginário romântico, pois, ao construírem uma imagem de educando, estão construindo uma imagem de si, num *eco reflexivo* (CHARLOT, 2000, p. 72).

Arroyo (2005) denuncia que os diálogos entre mestres e alunos tornaram-se tensos, desvelando um mal-estar nas escolas e colocando em xeque as imagens que os educadores fazem de si, dos educandos e do próprio sentido do que se ensina e se aprende na escola. Nesse sentido, perguntei aos educadores que entrevistei o que representava, para eles, ser um educador social. Suas respostas apresentam uma complexidade impossível de ser esgotada neste estudo. Entretanto, destaquei alguns aspectos de seus relatos que, a meu ver, trazem informações preciosas que me permitem apreender as imagens que eles construíram de educador e de educando.

Teca, a educadora da oficina de cerâmica, relatou:

Eu estou ali, estou com esses adolescentes fazendo esse trabalho social, sendo uma educadora social, com muito orgulho e não pelo salário, porque o salário não compensa. Se for olhar, eu ainda consigo arrumar um trabalho e poderia tá ganhando mais. E muitas vezes eu olho pra eles e imagino assim: eu não estou aqui pelo salário. Eu estou aqui por prazer. Eu faço o que eu faço por prazer. Portanto, às vezes passa do horário o que eu tenho que fazer; passa do horário alguma atividade lá, eu não importo. Eu não tô preocupada com o horário lá, nem que eu tivesse que bater ponto, eu não tô preocupada com o horário. Eu tô preocupada com o

*trabalho que eu tô desenvolvendo junto com eles ali... Ser educadora, pra mim, é **gostar do que eu faço**... Se não fosse a cerâmica, seria uma outra coisa... **gostar da comunidade** aonde você vive que é no meu caso e **gostar de criança**, principalmente, e criança, adolescente, todas as pessoas. Primeiro cê tem que gostar... Ser educador, pra mim, é trabalhar junto, um grupo junto, a decidir as coisas juntas, **não chegar com nada pronto**... Eu acho que a gente tem que **construir isso junto**... Usar aquela criatividade (do educando), deixar que os meninos participem também junto com você... Ser educador social, pra mim, é **respeitar o direito de cada um daqueles alunos** que tã ali com você... Ser educador, pra mim, é um complemento da família. A educação vem de casa... **É diferente do professor**. Porque o professor vai lá e dá a aula, muitas vezes não quer nem saber o que tá acontecendo com aquela família... É diferente do educador... Então, educação é uma coisa que não pára; é **infinito**. **Você tá sempre educando alguém e sendo educado, ao mesmo tempo**... Eu me sinto assim. Eu quero trabalhar com pessoas da minha comunidade, pessoas que têm a mesma dificuldade que eu... **pra mostrar pra esses meninos daqui o valor que eles têm**... Então, **conhecendo a comunidade como eu conheço**, conhecendo os adolescentes que eu conheço, ainda mais, me incentiva ainda mais de trabalhar a educação com eles.*

Roberto, o educador da oficina de esporte, assim se expressou:

***Não é um trabalho como outro qualquer**. A necessidade do sustento é normal. Mas ali no projeto eu tenho, assim, é... pra minha pessoa que não é o dinheiro que é mais importante e, sim a convivência com os meninos, você transmitir algo de bom pros meninos... Você é o social, você tá ali se envolvendo cada vez mais. Se um menino pega você num barzinho lá, tomando uma cachaça, fumando, você vai ser um mau exemplo pra esse menino, o resto da vida... Todos os educadores é um ponto de referência para o jovem. Tem jovem que chega e fala que quer ser educador, que quer professor... **Você é um referencial**, você realmente tem que manter essa **atitude de educador**. Não adianta você querer ser educador do projeto e fora do projeto você tem outra **postura**... Igual, a gente já comentou sobre a violência, você vê que você pode tá contribuindo e muito pra que esses meninos não se envolvam com o tráfico, a violência; então, assim, como eu trabalhava no Estado, eu trabalhava com um monte de jovens que, alguns desses jovens às vezes foram pro tráfico. Eu fico muito triste quando isto acontece...mas eu penso o seguinte: se são 2 ou 3 que estão no tráfico, existem mais ou menos uns 500 que eu trabalhei que não estão. Então, isso é gratificante.*

Na visão de Sérgio,

*ser educador, não é só chegar lá na oficina; tem que conhecer, **saber o sentimento do educando**. Tem que procurar saber o que tem dentro dele, pra você poder ajudar de alguma forma. **Ser educador é ser humano**. Eu **gosto de pobre**...principalmente gente que é da favela. Tô aqui, não por causa da grana, porque, justamente, **sei o que essas crianças sentem, o que tá acontecendo com eles e que eu quero compartilhar**. Quero mostrar pra eles que na minha época era diferente da época deles, que agora eles têm tudo, que podem se dar bem, podem se organizar... Quando eu tava prestes a entrar pra cá [para o Projeto 100% Social] eu recebi até*

*proposta, pra voltar pro turismo [área em que trabalhava anteriormente]. ... o cifrão ficou assim: tum-tum-tum-tum... Eu pensei, joguei na balança... falei assim: vou ganhar bem menos, mas vou tá fazendo uma coisa que realmente tô a fim de fazer, **uma coisa que realmente eu gosto de fazer**... Mas de vez em quando dá vontade de chutar o balde... nenhum ser humano é de ferro. É tanta pressão que dá vontade de sumir, mas pensa um pouco, senta, reflete, respira fundo aí volta ao trabalho. Volta tudo ao normal.*

Finalmente, Betinho, o educador da oficina de capoeira, disse:

*Primeiro lugar, **eu faço porque eu gosto**; não porque é projeto. Porque eu gosto de dar aula de capoeira... Porque o meu trabalho de capoeira não é só ensinar capoeira. **Eu gosto de trabalhar o ser humano**. Eu gosto de ver, eu gosto de saber o que é ser humano... Eu tenho esse prazer de dar aula. Ser educador é ter uma mentalidade boa, ter uma mentalidade legal, de querer trabalhar a mente do jovem... **Uma coisa é você conviver outra coisa é você querer ensinar uma coisa que você leu**. Entendeu? Então é diferente. **Os jovens aceitam muito mais eu**, que sou da Vila falar pra eles, do que você quer querer impor pra eles. A primeira coisa que ele vai falar pra você: 'Que é isso? Cê é playboy!' Já vai logo te excluir, porque ele sabe que você não vive aquela realidade. **Eu vivo aquela realidade**.*

Esses relatos me permitiram identificar que Roberto, Sérgio, Teca e Betinho se inscreveram num tipo de relação com o mundo em que o ofício de educador adquiriu um sentido especial, pois “só faz sentido para um sujeito particular algo que lhe acontece e que tem relação com as outras coisas de sua vida” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Do ponto de vista identitário, a imagem que têm de si como educadores faz sentido por ser o resultado de apropriações do mundo que fizeram ao longo de sua história de vida e de sua formação como educadores sociais, de seus projetos de vida, de suas expectativas e desejos, de suas relações com o mundo e com os outros, da imagem que têm de si e que fazem dos outros. Assim, a dimensão de identidade do aprender a ser educador social representa, também, um recorte importante para esta pesquisa, que pretende compreender o processo de constituição desses educadores, especialmente no que se refere à relação educador-educando, uma vez que o ato educativo implica sempre uma relação entre sujeitos.

Talvez pela história de vida de cada um, marcadas por perdas de familiares e de amigos, pela precoce inserção no mundo trabalho, pela desestruturação de seus núcleos familiares rompidos, pela proximidade com o tráfico de drogas e suas

conseqüências, tenham experimentado o lado desumano da vida no morro. No entanto, essas experiências, a meu ver, levaram os educadores sociais pesquisados a desejar e a lutar para que o mundo se torne mais humano.

Assim, para eles, ser educador é ser humano. Concebem uma imagem de educador humanizada e afetiva, como relata Teca:

Então, tem aquela coisa toda. Eu abraço, sabe? O afeto que eu tenho com eles, isso também é fundamental, eu conheço os adolescentes desde quando nasceram, e tá aqui, crescendo, né?... Eu tenho mais oportunidade de chegar e conversar mais aberto com eles... Eu costumo dizer: os pequenos nada que fazem a diferença na vida do adolescente.

Relataram, recorrentemente, que gostam do que fazem, que gostam dos educandos, que sentem prazer ao se relacionar com eles, enfim, que gostam do ser humano, gostam de gente, de gente pobre.

Para Gadotti (2005), o educador precisa gostar de ensinar e de aprender. Mas, para gostar do que faz, o educador precisa resgatar a dimensão humana da educação. Nesse sentido, educar implica “gostar de gente”. Assim, acredito que podemos compreender o que Charlot (2000) pretende dizer quando afirma que jamais completamos plenamente nosso processo de humanização, pois somos sempre ausentes de nós mesmos e presentes no outro. Essa ausência de si e a busca pelo outro é um dos elementos que explica a dimensão humana que os educadores pesquisados imprimem à imagem que fazem de si como educadores.

A dimensão humana da educação é assinalada como característica primordial da docência por vários autores, como Charlot (1996, 2000, 2001, 2005), Gadotti (2005) e Arroyo (2005), uma dimensão, muitas vezes esquecida, que pode contribuir para explicar muitos conflitos nas escolas, entre professores e alunos.

Essa concepção humanizada da docência pode contribuir para compreendermos, por exemplo, por que os educadores sociais pesquisados não priorizaram o aspecto financeiro de seu trabalho. Eles atribuem à sua ação educativa um sentido que parece ultrapassar seus interesses profissionais e até de suas necessidades de sobrevivência. Enfatizam o gosto e o prazer que sentem pelo seu trabalho como educadores. Nesse sentido, parece-me que o significado social do trabalho que realizam e o sentido que os educadores atribuem a ele estão

intimamente relacionados, pois não trabalham apenas pelo salário, mas, principalmente, para que a vida dos educandos seja possível no contexto do morro.

Nessa direção, fazem uma distinção entre educadores sociais e professores da rede de ensino, na qual pude identificar uma crítica não só ao professor, mas também à escola, conforme se pode constatar no relato de Betinho e Teca:

*Olha, eu vou ser sincero com você. Esse negócio de escola, primário, secundário, formação – eu tenho o segundo grau em curso ainda; não completei – nunca fui apaixonado por colégio, entre aspas, de chegar, sentar e estudar (risos). Porque eu sempre achei que aquilo ali que eles passavam pra mim, **não tinha nada a ver com o que eu ia viver a minha vida**. Mas com aquilo lá é obrigatório, todo mundo tem que passar, por aquilo, **eu estudava a força**. Na base de xingo do meu pai, eu ia estudar. Então, esse tipo de estudo, eu vou ser sincero, eu não gosto. Mas, parte desse estudo – livros, inglês, alemão, que eu cheguei a fazer, jornal, revista, estar por dentro do que acontece, o mundo – eu faço isso o tempo todo. Isso eu acho interessante. Pra mim. Abrir um jornal e ver que o mensalão tá aí, soltinho. Entendeu?... Então, é mais ou menos isso. Mas esse negócio de rotular, que eu tenho que estudar português, matemática, isso aí (risos), eu não sou muito apaixonado com isso, não. Eu penso o seguinte; não tô generalizando também não. É lógico, se você aprender matemática, cê vai usar matemática aqui fora. Isso é óbvio. Cê aprendeu a ler e escrever, cê vai ler e escrever aqui fora. Mas tem coisas, por exemplo, que... poxa tão te ensinando aquilo na escola, às vezes tão botando aquilo na sua cabeça, **só pra você fazer a prova no final do bimestre e passar. O professor não tá interessado se você aprendeu aquilo, não**. Ele quer que você faça a prova e passe. Se ocê não passar, ele te reprova. Então eu acho essa atitude um pouco, um pouco, sei lá... **é sem sentido**. ... Essas coisas, eu não concordo muito com isso não. (Betinho)*

*É diferente do professor. Porque o professor vai lá e dá a aula, **muitas vezes não quer nem saber o que tá acontecendo com aquela família**, né? O menino, às vezes, tá dando muito trabalho na escola, já é **expulso da escola**, não vai procurar a família... **É diferente do educador**. Igual, muitas vezes eu coloco pra essas turmas minhas: eu não sou professora. Fala: 'professora'. Eu falo: eu não sou professora. Nós todos somos professores aqui. Eu estou aqui para aprender com vocês; às vezes eu tô aprendendo mais do que eu tô ensinando. Eu tô aqui pra gente fazer uma parceria junto. Porque trabalha a cerâmica e trabalhar a educação – trabalhar tudo na vida – é como se... é um eterno aprendiz, né? Você aprende a vida toda. Você tá sempre aprendendo, você tá sempre ensinando. E na maioria das vezes você pensa que tá ensinando, você tá aprendendo mais que você tá ensinando. Então, pra mim, é um eterno aprendiz. Você aprende, aprende, e ainda morre sem saber. A vida é assim, né? Cê tá sempre aprendendo. Então, educação é uma coisa que não pára; é infinito. (Teca)*

A experiência escolar e de vida desses educadores permitiu-lhes contrastar as duas vivências e construir uma imagem de professor diferente da imagem de educador. Nessa perspectiva, os relatos revelam uma crítica ao professor, à escola, ao que se aprende na escola, à relação professor-aluno, à avaliação escolar, enfim,

ao sentido da escola para seus alunos. Os educadores não se mostram preocupados em garantir aos jovens somente o domínio técnico das modalidades esportivas e artísticas que ministram em suas oficinas, mas se preocupam com seus educandos como seres humanos, como sujeitos socioculturais. Demonstram, principalmente, considerar a importância de se conhecer o educando, saber o que o educando *tem dentro dele* para lhes mostrar *o valor que eles têm*, como mencionaram anteriormente Teca e Sérgio. Ficou latente em suas falas a preocupação deles com as trajetórias humanas de seus educandos, com o que sentem, com suas angústias e inseguranças, com sua auto-estima. Ambos acreditam que os jovens têm valor, certamente porque reconhecem o seu próprio valor e, por essa razão, se percebem como modelos que devem ser seguidos pelos jovens do morro.

A imagem que fazem de si é indissociável da imagem que fazem dos educandos. Foi por meio do contraste e da semelhança que construíram as imagens do adulto que educa e do jovem que aprende, ambos do morro. Assim, os educadores se vêem projetados na imagem dos educandos, que são como eles forma num passado recente e ainda muito vivo em suas mentes.

Arroyo (2005, p. 9) denuncia que “os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres”. Para o autor, os professores estão perplexos diante das imagens agressivas e violentas que os alunos estão apresentando nas salas de aula, e essa perplexidade tem ocasionado conflitos entre eles, gerando um preocupante mal-estar nas escolas. Os educadores parecem “estranhar” seus alunos, parecem confrontados pelas imagens de crianças e adolescentes presentes no cotidiano escolar. O desconhecimento das trajetórias humanas desses alunos por parte de seus professores parece contribuir para a produção de uma relação conflituosa entre eles, uma vez que os professores não dispõem de elementos para apoiar seus alunos na busca de sentido dos conteúdos de ensino para a vida deles.

No Projeto 100% Social não encontrei conflitos na relação educador-educando que Arroyo (2005) apresenta com base em sua pesquisa em escolas da rede pública. Pelo contrário, encontrei uma relação de identificação e proximidade entre educador e educando, uma relação onde prevalece o afeto e o cuidado dos educadores em relação a seus educandos. Por que essa diferença? Por que os diálogos entre educadores e educandos do Projeto 100% Social não se apresentam

tensos? Por que os educadores sociais não estão “assustados” e “perplexos” com o comportamento de seus educandos? Considero relevante refletir sobre esses pontos, embora não tenha a intenção de discuti-los em profundidade.

Com relação à imagem que os educadores sociais pesquisados fazem de seus educandos, percebi que estabelecem com eles relações com base em imagens não idealizadas, ou seja, não construíram uma imagem de educando fundamentada em contribuições romantizadas da pedagogia ou da psicologia, como possivelmente ocorreu com professores, mas baseada na sua auto-imagem e nas suas vivências no morro. Os relatos a seguir reforçam essa idéia:

*Olha, eu conheço o jovem de fora do morro. E não é a mesma coisa, não. Eu vou falar do jovem do morro: o jovem do morro, **tem uma semelhança com a minha formação**, vem baseado de muito sofrimento, de muita necessidade de coisas que eles não têm acesso. (Betinho)*

*Tô aqui, não por causa da grana, porque, justamente, **sei que que essas crianças sentem**, o que tá acontecendo com eles e que eu quero compartilhar. Quero mostrar pra eles que na minha época era diferente da época deles, que agora eles têm tudo, que podem se dar bem, podem se organizar... (Sérgio)*

*É gratificante a gente saber que as pessoas que a gente tá trabalhando [o educando] tá progredindo, tá superando na vida **o que você passou**. Você é como **um modelo**. (Roberto)*

Em certa medida, os educadores olham para seus educandos como se estivessem olhando para si próprios em um momento do passado recente. Olham para o contexto em que vivem seus educandos e têm a segurança de que os conhecem por dentro e se expressam com a propriedade de quem domina as regras de convivência naquele contexto.

Outro ponto que estrutura a relação educador-educando entre o grupo de educadores pesquisados é o interesse que demonstram pelas trajetórias humanas de seus educandos. Os educadores revelam que, para eles, a relação educador-educando não se reduz ao tempo-espaço de suas oficinas. Consideram que o educador precisa se interessar pela vida de seus educandos, conhecê-los, bem como a trajetória humana de cada um para poder ensinar. Os educadores mencionam até mesmo que a trajetória humana deles se cruza com a dos educandos no mesmo espaço:

Eu preocupo com o jovem, assim que ele sai da minha oficina, o caminho dele pra chegar em casa. Como ele vai chegar em casa, o que ele faz depois que ele sai do treino. Se eu esbarrar com ele numa quebrada, eu vou chamar a atenção dele. (Betinho)

Como educadores, Betinho, Sérgio, Teca e Roberto ocupam um lugar de destaque entre os moradores do morro. Assim, se vêem como modelo, o que lhes exige assumir determinada postura, dentro e fora de suas oficinas, legitimando o reconhecimento pela comunidade como pessoas de referência. Portanto, suas “atitudes” e “comportamentos” devem ser coerentes com o seu papel de educador social. O relato de Roberto mostra esta perspectiva com muita clareza quando afirma que o educador é *um referencial*, que tem que manter *atitude de educador*, que não adianta ser educador do projeto e *fora dele ter outra postura*, incoerente com o que ensina nas suas oficinas.

Essa visão vem ao encontro de Charlot (2000, p. 72) quando afirma que “o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo”. Diante disso, entendo que os educadores sociais usufruem esse *efeito narcísico*, pois apresentam uma trajetória humana e profissional bem-sucedida no morro. Essa auto-imagem positiva foi se constituindo enquanto se tornaram pessoas de referência, que souberam lidar com a vida no morro, ou seja, se tornaram “alguém” na comunidade. Esse é um dos aspectos que também indica, de modo expressivo, a dimensão identitária do aprender a ser educador social desses moradores da Vila Convivência.

Ainda que, em alguns momentos, os educadores expressem a idéia de que são transmissores de saberes aos seus educandos, a meu ver, o que predominou nos seus relatos foi a intenção de transmitir sua experiência de vida no morro com base no diálogo e no respeito aos educandos. Desejaram construir coletivamente os conhecimentos necessários à sobrevivência dos jovens no contexto da vila, nos dias de hoje. Por meio dos relatos, principalmente de Betinho e Teca, os educadores afirmaram que se sentem próximos de seus educandos, se sentem aceitos por eles, que não acreditam numa relação autoritária entre educador-educando e que se sentem seguros porque conhecem profundamente a realidade de seus educandos.

Seus depoimentos revelam também que a expectativa que têm em relação ao futuro de seus educandos se aproxima da expectativa de futuro deles mesmos.

Acreditam que é possível não morrer no morro, que é possível ter projetos de futuro, que ambos, educadores e educandos, podem sonhar com outra realidade mais humana e que podem trabalhar para construí-la.

Outro aspecto implícito na imagem de educador que os educadores apresentam se refere à incompletude do processo do aprender. Assim, para eles, ser educador não é só ensinar, mas também aprender permanentemente. Como relatou Teca, *a educação é uma coisa que não pára; é infinito. Você tá sempre educando alguém e sendo educado ao mesmo tempo.*

Diante do exposto, posso afirmar que os sujeitos pesquisados tornaram-se educadores sociais construindo-se nas relações consigo, com o mundo e com seus educandos, num contexto datado e situado no morro e nas relações genéricas como ser humano incompleto, ausente do outro e ainda em formação.

Em síntese, a análise da dimensão epistêmica do aprender a ser educador social mostra o predomínio da relação prática com os conteúdos que ministram nas suas oficinas, da relação científica, com os conteúdos trabalhados na etapa de formação de educadores e o domínio de formas relacionais de convivência no morro que lhes permitiram se tornar pessoas de referência na comunidade, possuidoras de uma liberdade de circular e intervir na vida comunitária e, ao mesmo tempo, de educar.

Quanto à dimensão identitária do aprender a ser educador social, o percurso formativo desses educadores foi marcado pela identidade de “gente do morro”, pela imagem que fazem de si e de seus educandos, pela imagem que acreditam que a comunidade lhes atribui. Tudo isso contribuiu para a constituição uma concepção de educador e educando que leva em conta suas trajetórias humanas, vividas no contexto da vida no morro.

6.3 Dimensão social do aprender a ser educador social

Teca, Betinho, Sérgio e Roberto, sob o ponto de vista epistêmico, se tornaram educadores sociais estabelecendo relações práticas e científicas com mundo e aprendendo a dominar as formas relacionais da vida na Vila Convivência.

Na perspectiva identitária, eles viveram processos de formação singulares, mas que trazem em comum a perspectiva de “gente do morro”, pois ali se tornaram pessoas e educadores de referência. Por meio dessas vivências, foram se educando, se singularizando, se humanizando, se socializando, construindo concepções de mundo, de sociedade, de políticos, de polícia, de traficante, de “gente do morro”, de “gente do asfalto”, de professor, de educador, de educando e de si mesmo.

Assim, com base na discussão anterior das dimensões epistêmica e identitária do processo de constituição dos educadores sociais desta pesquisa, abordo, a seguir, a dimensão social que permeia as duas dimensões referidas anteriormente.

Na perspectiva de Charlot (2000, p. 73), os processos do aprender não são meramente epistêmicos e identitários, mas também sociais, imprescindíveis à humanização daqueles que, ao nascerem, encontram um mundo já existente, o qual, muitas vezes, não lhes é favorável. Nesse sentido, no decorrer deste estudo e sem perder de vista as trajetórias humanas de Teca, Betinho, Sérgio e Roberto, procuro compreender como esses sujeitos aprenderam a ser educadores sociais por meio das relações que estabeleceram consigo, com o outro e com o seu mundo, “um mundo desigual, estruturado por relações sociais”.

Assim, a reconstrução das trajetórias humanas, pessoais e profissionais dos educadores revelou que o que os mobiliza a educar jovens na Vila Convivência é, principalmente, sua sensibilidade às dramáticas condições de vida a que, como gente do morro, estão submetidos. Eles, assim como seus educandos, são vítimas de um processo social complexo, que aprisiona pessoas das camadas populares num contexto desumano, como denuncia Arroyo (2005, p. 72):

Dos anos 1980 para cá muita coisa mudou, principalmente nas formas concretas de viver, sobreviver, dos cidadãos concretos. As formas brutais, palpáveis, de reprodução da existência quebraram visões abstratas da cidadania. Sobretudo as formas inumanas de vivência da infância, adolescência e juventude populares, desmistificaram a cidadania abstrata. Todo cidadão virou esses cidadãos. Os movimentos sociais vêm colocando os direitos na concretude densa dessa materialidade mais primária onde se joga o jogo pesado da cidadania real e dos direitos reais.

Na verdade, esses educadores revelam que, por meio da ação educativa que propõem, estão lutando pelos tempos de vida, infância e adolescência de seus educandos, tempos que vêm se tornando cada vez mais inviáveis aos jovens da Vila Convivência, porque subtraídos pelas necessidades imediatas de sobrevivência, pelo comércio de drogas, pelas condições de vida desumanizadas, pelas incertezas de futuro, a exemplo do que os próprios educadores viveram em sua juventude.

Diante disso, posso afirmar que entre os educadores prevaleceu a dimensão humana da educação, por se tratar de uma educação voltada para jovens do morro, na tentativa de evitar que percorram o caminho que os leva ao tráfico de drogas, seduzidos pelo dinheiro e pressionados pelo desejo de consumo. Os educadores estão lutando para que os jovens não se aprisionem na Vila, ou na penitenciária, que não duvidem do valor que têm, que não percam a possibilidade de constituir projetos de vida e perspectivas positivas de futuro e, em última instância, que não percam a vida nas ruas e becos do morro.

Pelo olhar da emoção, eles acreditam que a realidade social pode mudar e que isso depende, em parte, de sua atividade educativa, pois sentem na pele e no corpo a perversidade da exclusão social, econômica e cultural a que estão submetidos. Assim, conhecendo a realidade da Vila Convivência pelo olhar de quem a vê “por dentro” e reconhecendo-se na imagem de seus jovens, os educadores acreditam que podem contribuir para que os jovens se mantenham vivos, longe do tráfico e do consumo de drogas, que superem as situações-limite em que vivem, que construam projetos de vida e de futuro. Isso vai muito além do que está prescrito no ECA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção, ao finalizar esta dissertação, não é apresentar uma conclusão, mas tecer algumas considerações sobre a formação dos educadores sociais investigados que a articulação entre os elementos teóricos e as informações empíricas me permitiram intuir.

O processo de constituição dos educadores sociais que participaram desta pesquisa foi analisado a partir de três dimensões constitutivas da relação com o aprender: a epistemológica, a identitária e a social, propostas por Bernard Charlot (1996, 2000, 2001, 2005). Esse processo ocorre por meio de relações, indissociavelmente, sociais e subjetivas que os educadores estabeleceram com o mundo, com outras pessoas da comunidade e consigo mesmos, durante sua história pessoal e coletiva.

Do ponto de vista epistêmico, destaca-se *a relação prática com o aprender* na análise do processo de formação desses educadores, mobilizados pelo desejo de contribuir para transformar as condições de vida a que está submetida *a gente do morro*, mas condicionados por possibilidades e limitações objetivas. Isso evidencia que se trata de um processo de formação enraizado na cultura do morro, conectado com a história de vida de cada um.

No entanto, essa *relação prática com o aprender* que predomina em seus processos de constituição, conviveu, durante certo período, com uma *relação científica com o aprender*, propiciada pelo curso de formação no qual os educadores sociais tiveram oportunidade, com base na reflexão de sua prática, subsidiada por teorias de educação e de lazer, de fazer uma leitura crítica da realidade do morro, superando o senso comum.

Esses dois tipos de relação com o aprender não são excludentes. Ainda que a natureza dos saberes implícitos nessa relação com o aprender não tenham a mesma origem, eles não são estanques. Ao contrário, eles se encontram.

No entanto, é importante sublinhar que os educadores conseguem penetrar na *relação científica com o aprender*, mobilizados pelo desejo de contribuir para a construção dos projetos de futuro dos jovens do morro. Trata-se, assim, de uma breve inserção no campo da ciência, estimulada pela professora do curso de

formação e que não chega a significar uma relação consciente com o mundo, com o conhecimento, com os outros, com o trabalho. Uma relação consciente com o aprender depende, também, de um conjunto de circunstâncias que, em geral, não estão disponíveis para esses educadores.

No que se refere à dimensão identitária dos educadores pesquisados, pode-se afirmar que tanto o fato de cada um deles ser escolhido para se tornar educador (considerados como pessoas de referência na comunidade) como a participação no curso de formação de educadores, as atividades propostas pela professora, as relações com colegas e educandos, por exemplo, vão influenciar o modo como cada educador se percebe.

Assim, o processo de se tornar um educador social na vila não foi solitário mas compartilhado: pai, mãe, irmãos e irmãs, filhos e filhas, vizinhos, professores, amigos, dentre tantos outros, participaram também. Na relação com o outro, semelhante e diferente, esses educadores foram constituindo sua identidade profissional e pessoal, respectivamente como *gente do morro* e *gente do asfalto*, tendo a vila como seu mundo imediato.

A identificação com *a gente do morro* e o conhecimento das trajetórias humanas dos educandos são características relevantes dos seus processos de constituição como educadores. São essas duas características que permitem aos educadores perceber o projeto como uma iniciativa que responde a uma necessidade decorrente das condições mínimas de sobrevivência daqueles jovens. E, nesse sentido, o projeto representa uma alternativa capaz de mobilizar o desejo dos educadores de se comprometerem com a formação ou até mesmo com a vida desses jovens.

Está evidenciado nos relatos dos educadores que eles não construíram imagens idealizadas de educador e educando, ao contrário, eles levam em conta as trajetórias humanas de seus educandos, assim como suas próprias trajetórias, o que, segundo Arroyo (2005), representa um ato de extremo profissionalismo e que, de certa forma, pode explicar a ausência de tensão nas relações entre educadores e educandos durante o desenvolvimento do Projeto, contrastando com as situações de conflito e tensão que os professores têm enfrentado nas escolas atualmente.

Assim, o investimento que os quatro moradores da vila fizeram para se tornarem educadores sociais pode ser compreendido como resultado de relações de

reciprocidade entre sujeito e sociedade, por meio das atividades formativas que realizaram. Foi também resultado da relação entre necessidade, desejo, possibilidades e limitações objetivas (CHARLOT, 1996, 2000, 2001, 2005).

Essa leitura analítica sobre os processos vivenciados pelos educadores na interação com seus alunos traz à tona a distância entre o ensino regular e a educação social e nos dá elementos para refletir sobre a formação de educadores, em projetos de educação social como o focado nesta dissertação e a formação de professores do ensino regular nos cursos de licenciaturas.

Para iniciar essa discussão, retomo a indagação de Ribeiro (2006, p.160), quando discute o conceito de exclusão e de educação social:

Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola, do e no emprego, da e na terra, das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, de acordo com os princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam situações de exclusão social?

Os resultados desta pesquisa mostram que o educador social subverte a lógica que marca o ensino nas instituições escolares. Por exemplo, enquanto nas instituições escolares os conteúdos são previamente definidos em uma grade curricular para alunos que a eles devem se adaptar, na educação social, a principal referência para definir os conteúdos são as necessidades dos educandos, concebidos como sujeitos sociais.

Sem negar a especificidade de cada situação, ou seja, sem desconsiderar que a função da escola é ensinar e que a educação social vai além do ensino, constituindo um espaço educativo qualificado de vida para crianças e adolescentes colocados em situação de risco, é possível afirmar que ambas as modalidades de educação requerem um educador com formação ampla, que seja também sensível à trajetória humana e aos tempos de vida de seus educandos.

No entanto, sem desconhecer as diferenças entre esses dois profissionais, é preciso considerar que quem se matricula hoje na escola pública de educação básica é um novo tipo de aluno que, até poucos anos, não tinha acesso a ela, mas hoje já constitui uma maioria numérica e a escola mudou muito pouco para recebê-los. Assim, é grande a distância entre as características, os interesses e os saberes

desses alunos e o que a escola oferece e exige deles, como nos explica Dayrell (1996 p. 140):

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Dar conta dessa realidade é o desafio que a escola pública enfrenta hoje. E para enfrentá-lo é preciso pensar a formação de um novo professor para essa realidade. Ou seja, é imprescindível formar um professor que conheça esses novos alunos que foram socializados por outros valores e de acordo com outras regras, que tiveram outro tipo de vivência e têm outros conhecimentos, outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida.

Essa nova realidade está mostrando que é preciso que esse professor, tal como o educador social, também subverta a lógica predominante no ensino escolar. E acredito que, nessa perspectiva, o perfil desse professor vai se aproximar do perfil do educador social.

Para terminar, recorro a Cora Coralina, escritora goiana que, com sua sensibilidade poética, traduz tudo o que *não sei* dizer neste momento:

Não sei

Não sei se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa
de outro mundo.
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais.
Mas que seja intensa.
verdadeira e pura
Enquanto durar.
Feliz aquele que transfere
o que sabe e aprende o que ensina.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha; GOMES; Christianne Luce; REZENDE, Ronaldo. *Lazer: lúdico e educação*. Brasília. Sesi DN. 2005.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos: uma visão a partir do sul*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSO, Itacy Salgado. O sentido e o significado do trabalho docente. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 44, abr. 1998.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. *In*: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BERGO, Renata Silva. *Reinventando a escola: idéias, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. 2005. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2005.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Ensino superior privado: relação com o saber e reconstrução identitária*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, maio 2001.

CARLINNI-MARLAT, Beatriz. Jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

DAYRELL, Juarez (Org.) *A escola como espaço sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte:UFMG, 1996, p.136-161.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskianas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 2003.

FALCONER, Andrés Pablo. A promessa do terceiro setor. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Rubem César. *Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GARCIA, Valéria Aroeira. *Histórico da educação não-formal*. Disponível em: www.ufscar.br Acesso em: 18 jul. 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978, *apud* BASSO, Itacy Salgado. O sentido e o significado do trabalho docente. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 44, abr. 1998.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. *Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre as culturas juvenis, grupos e escolas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Minas. 2004. Belo Horizonte.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAYORGA, Cláudia. [Re] *Conhecer diferenças, construir resultados*. Publicação organizada por Édison José Correa. Unesco. Brasília. 2004.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes. 2001.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp. 2001.

PASTORINI, Alejandra. *A categoria 'questão social' em debate*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época).

PASTORINI, Alejandra. *A categoria questão social em debate*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães (Org.). *Convivência no morro*. Caderno de Atividades lúdicas de esporte e arte. Espaço Criança Esperança de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Lastro, 2005.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 3, p. 57-71. Campinas, maio 2001.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, Universidade de Sevilha, n. 4, p. 65-78, 1988.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, México, n. 4, 1998.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. *Cadernos de Sociologia: Programa Pós-Graduação em Sociologia*, Porto Alegre. PPGS/UFRGS, v. 9, p. 189-200, 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!* A história do ensino de educação física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução às ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e sociedade civil no espaço público democrático*. Disponível em: www.acaoeducativa.com.br. Acesso em: 25 mar. 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASÍLIA. Senado Federal. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

LUIZ, Macksen. *SESI 50 anos*. Edição histórica publicada em 1996 pelo Sesi.

MAPA de equipamentos sociais do aglomerado da Serra, 2005.

PERFIL da juventude brasileira. Projeto Juventude/Instituto Cidadania 2003/2004, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e do Sebrae, realizado sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. *Relatório da primeira etapa da capacitação de educadores do Projeto Espaço Criança Esperança*, nov. e dez. 2004.

PROJETO Espaço Criança Esperança. Documento com a definição dos objetivos, princípios, planejamento de atividades e estrutura de avaliação.

SESI. Departamento Nacional. *Políticas e diretrizes do Sesi no campo do lazer*. Brasília: Sesi-DN, 1991.

SESI. Departamento Nacional. *Política de lazer do Sesi*: versão 2005. Brasília: Sesi-DN/ Projest, 2005.

SITES CONSULTADOS

AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em: www.acaoeducativa.com.br. Acesso em: 25 mar. 2005.

CRIANÇA ESPERANÇA. Disponível em: www.criancaesperanca.globo.com. Acesso em: 18 nov. 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: www.ias.com.br. Acesso em: 18 dez. 2004.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Disponível em: www.sesi.org.br. Acesso em: 18 nov. 2005.

UNESCO. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 31 mar. 2005.

USIMINAS. Disponível em: www.usiminas.com.br. Acesso em: 18 dez. 2004.

ANEXOS

Anexo A QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DE EDUCADORES DO PROJETO 100% SOCIAL

Prezado(a) educador(a),

As informações contidas neste questionário serão utilizadas de maneira ética, sigilosa e exclusivamente para os fins da pesquisa acadêmica em desenvolvimento por esta pesquisadora.

O objetivo deste questionário é conhecer as características principais dos integrantes do grupo de educadores e educadoras sociais do Projeto 100% Social.

É um instrumento de pesquisa que deve ser preenchido por você a partir das orientações oferecidas pela pesquisadora e de uma leitura atenta.

Qualquer dúvida deve ser esclarecida pela pesquisadora.

Agradeço a sua colaboração.

Professora Márcia Campos

1. Nome: _____ sexo: () M () F

2. Endereço : _____

3. É na Vila Convivência? () Não () Sim Há quanto tempo? _____

4. Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Cidade onde nasceu : _____ UF _____

5. Seu estado civil

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Separado(a), desquitado(a), divorciado(a)

() Mora com parceiro(a)

() Viúvo(a)

6. Número de filhos/as

() um

() dois

() três

() Mais de três

() Não tem filhos

7. Quais das opções abaixo mais se aproximam do seu caso, considerando as combinações de cor ou raça dos seus pais e dos seus avós:

- () Negra e branca
 () Só branca
 () Negra, branca e índia
 () Branca e índia
 () Só negra
 () Negra e índia
 () Só índia
 () Outras

9. Sem contar com você, quantas pessoas moram na sua casa atualmente?

Qual o vínculo de parentesco que você tem com elas?

- () pai () filho/a Quantos/as? ___
 () mãe () irmão(a) Quantos(a)? ___
 () padrasto () cônjuge
 () madrasta
 () sogro
 () sogra

11. Você (é) aluno(a) de escolas da rede:

- () pública municipal
 () pública estadual
 () pública federal
 () particular

13. Você trabalha em outro(s) lugar(es)?

- () Não
 () Sim. Onde?

8. Quanto à sua opção religiosa?

- () Católica () Batista
 () Presbiteriana () Metodista
 () Evangélica () Pentecostal
 () Luterana () Outra _____
 () Acredita em Deus, mas não tem religião
 () Ateu/atéia

10. Você está estudando atualmente?

Sim: em que série você está?

Não: até que série você estudou?

- () da 1ª à 3ª série do fundamental
 () 4ª série/primário completo
 () da 5ª à 7ª série/ginásio incompleto
 () 8ª série/ginásio completo
 () 1ª ou 2ª série/médio incompleto
 () 3ª série/ médio completo
 () superior incompleto.

Qual? _____

- () superior completo. Qual?

12. Há quanto tempo você é educador(a) social no Projeto 100% Social?

- () menos de 6 meses
 () de 6 a 12 meses
 () de 13 a 24 meses
 () de 25 a 36 meses

14. Você já trabalhou em outro projeto social antes do Projeto 100% Social?

- () Não
 () Sim. Qual?

15. Além de você, quantas pessoas na sua casa trabalham com remuneração?

Nenhuma

17. A escolaridade do seu pai:

- Não freqüentou escola
 da 1ª à 3ª série do fundamental
 4ª série/primário completo
 da 5ª à 7ª série/ginásio incompleto
 8ª série/ginásio completo
 1ª ou 2ª série/ médio incompleto
 3ª série/médio completo
 superior incompleto.

Qual? _____

superior completo. Qual? _____

não sei

19. Qual é (ou foi) a principal ocupação do seu pai?

21. Na sua residência há:

- Água da COPASA
 Energia da CEMIG
 Rede de esgoto

23. Que tipo (s) de programa interessa a você quando assiste a TV?

16. Qual é sua renda familiar aproximadamente?

(valor do salário mínimo = 300 reais)

de 1 a 3 salários mínimos (de 300 a 900 reais)

de 4 a 6 salários mínimos (de 1200 a 1800 reais)

de 7 a 10 salários mínimos (de 2100 a 3000 reais)

de 11 salários mínimos (acima de 3300 reais)

18. A escolaridade da sua mãe:

- Não freqüentou escola
 da 1ª à 3ª série do fundamental
 4ª série/primário completo
 da 5ª à 7ª série/ginásio incompleto
 8ª série/ginásio completo
 1ª ou 2ª série/médio incompleto
 3ª série/médio completo
 superior incompleto

Qual? _____

superior completo/pós

Qual? _____

não sei

20. Qual é (ou foi) a principal ocupação da sua mãe?

22. Como você gosta de utilizar seu tempo de lazer?

24 . Quanto aos seus hábitos culturais:

Hábitos	Sempre	Às vezes	Raramente
Vai ao cinema			
Vai ao teatro			
Vai a shows música			
Lê livros			
Lê jornais			
Lê revistas			
Vai a exposições			
Assiste a eventos esportivos			
Prática de esporte			
Ouve rádio			
Outros. Especificar			

25. Qual a sua expectativa quanto a esta etapa da capacitação realizada no Projeto?

- ampliar conhecimentos teóricos
- melhorar a qualidade de sua prática como educador(a)
- ser mais valorizado(a) socialmente
- outros . Especificar

Anexo B INVENTÁRIO DO APRENDER

Prezados educadores e educadoras,

Hoje, vocês são educadores e educadoras sociais que vivem e desenvolvem seu trabalho no Projeto 100% Social, na Vila Convivência.

Cada um de vocês tem uma história de vida particular. Acumularam experiências e aprenderam muitas coisas importantes em casa, na escola, nas ruas do Aglomerado, nos grupos de amigos, no trabalho, nas capacitações e em tantos outros lugares e oportunidades vividas.

São as experiências culturais vividas por vocês ao longo de sua vida que os(as) tornaram uma pessoa única, que tem um modo singular de se relacionar com você próprio(a), com o outro e com o mundo. Aprender é apropriar -se das coisas do mundo.

Nas suas trajetórias de vida, vocês aprenderam muitas coisas, algumas delas muito importantes, outras nem tanto.

Convido vocês a refletir sobre sua história e, a partir dela, nos contar um pouco sobre o que aprendeu até hoje.

Queremos saber o que fez mais sentido para vocês diante de tantas coisas que aprenderam nas diferentes oportunidades vividas.

Meu nome é _____ e, ao longo de minha vida, aprendi muitas coisas em muitos lugares e oportunidades.

1) Em casa aprendi... Para mim o importante em tudo isto é... Porque...
2) Na escola aprendi... Para mim o importante em tudo isto é... Porque...
3) Nas ruas e na convivência na Vila Convivência... Para mim o importante em tudo isto é... Porque...
4) No Projeto 100% Social aprendi... Para mim o importante em tudo isto é... Porque...
(Neste espaço, você pode refletir sobre outro lugar significativo para você.) 5) No/na _____ aprendi... importante em tudo isto é... Porque...

OBS.: Quando este questionário foi aplicado na prática, os espaços para as respostas foram ampliados. Aqui estão reduzidos, pois trata-se apenas de um modelo

Anexo C
ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale sobre sua história de vida, desde o seu nascimento até hoje, o que foi importante para você considerando suas relações com a família, na escola, na comunidade e na sua vida profissional?
2. Você é um educador? O que é ser educador para você?
3. Procure descrever em detalhes que atividades você desempenha como educador, que dificuldades encontra para desempenhar este papel e o que faz para superá-las.
4. Como você se preparou para ser um educador? Por que optou por ser um educador?
5. Quem são os educandos que participam de suas oficinas? Fale sobre como você os percebe.
6. Qual a importância de seu trabalho para a vida desses jovens?
7. Há outros aspectos de sua vida que você gostaria de mencionar?

Anexo D
CARTA AO ENTREVISTADO

Prezado Educador,

Como é de seu conhecimento estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica aqui no Projeto 100% Social, pelo Programa em Educação de Mestrado da PUCMINAS.

A pergunta central desta pesquisa é: o que é ser educador social?

Para responder a esta questão observei o grupo de educadores sociais, do qual você faz parte, durante a segunda etapa de capacitação. Também apliquei dois instrumentos de pesquisa que você gentilmente preencheu.

Agora será necessário realizar entrevistas com alguns educadores. Considerando os objetivos da pesquisa você é um dos educadores que certamente podem contribuir muito com este estudo, por isso gostaria de entrevistar você.

Se você aceitar este convite, agendarei com você horário e local de sua conveniência para realizá-la. Esclareço que o nome do Projeto 100% Social e dos entrevistados não serão divulgados, ou seja, são mantidos em sigilo. Normalmente, as entrevistas duram entre uma e duas horas.

Então, caso aceite ser entrevistado, peço que faça um contato comigo o mais breve possível.

Telefone celular 9999-0000

Telefone do trabalho 3333-0000

Telefone residencial 3333-1111

Desde já agradeço pela sua atenção.