



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**“VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER”: EXPERIÊNCIAS DE
EDUCADORES SOCIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO
MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, RN**

MILENE REJANE PEREIRA

MOSSORÓ-RN

2016

MILENE REJANE PEREIRA

**“VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER”: EXPERIÊNCIAS DE
EDUCADORES SOCIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO
MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, RN**

Dissertação submetida à avaliação da banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Linha de Políticas e Gestão da Educação sob a orientação do professor Doutor Ivonaldo Neres Leite.

MOSSORÓ-RN

2016

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Pereira, Milene Rejane

“Vem, vamos embora que esperar não é saber”: experiências de educadores sociais em espaços de educação não formal no município de Mossoró, RN. / Milene Rejane Pereira.- Mossoró - RN, 2016.

128 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Pedagogia social. 2. Educador social. 3. Educação não formal. 4. Desigualdade social. I. Leite, Ivonaldo Neres
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

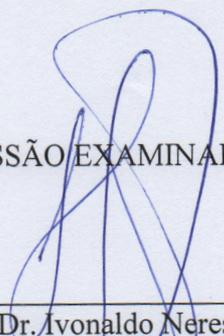
CDD 370.115

MILENE REJANE PEREIRA

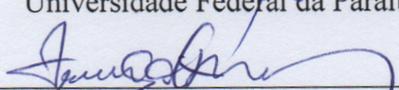
“VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER”: EXPERIÊNCIAS DE
EDUCADORES SOCIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO
MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

DATA DE APROVAÇÃO: 29 / 08 / 16

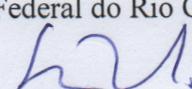
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico estas escritas ao meu amado pai (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida.

Aos meus primeiros mestres: meus pais João Batista Pereira (in memorian) e Mércia Reijane Basílio Pereira pelos ensinamentos dados diariamente. Aos meus irmãos Jálison Batista Pereira e João Paulo, por todas as vezes que também me ajudaram a ser uma pessoa melhor. Ajudaram-me a não fraquejar e não desistir dos meus ideais.

À minha avó materna, Luzia Isabel da Conceição, que com sua sabedoria de mundo me fez enxergar que por trás das dificuldades existe a vitória.

As amigas-irmãs que a vida acadêmica me deu: Aleksandra Nolasco de Castro, Micaela Ferreira dos Santos e Valquíria Gomes Duarte pela amizade sincera e companheirismo. Ao longo dos anos nossos laços ficaram ainda mais fortes.

À minha irmã de coração Ana Glícia de Souza Medeiros, pelos momentos de alegrias, angústias, confidências e lealdade.

As amigas que o Programa de Criança Petrobras me concedeu: Kardênia Almeida, por ter compartilhado comigo o sonho de pensar no amanhã de crianças e adolescentes carentes; por acreditar comigo que a educação se faz em conjunto, no diálogo e na luta. Por acreditar que “sonho que se sonha só, é sonho que se sonha só; sonho que se sonha junto é realidade”, como ela sempre mencionava em suas reflexões. Agradeço a amizade de Ana Paula Barreto e Carla Renata Gadelha pela formação no campo da educação não formal e que a partir disso, nossa relação tornou-se uma amizade linda.

À Alex de Souza Ribeiro, companheiro-amigo pela cumplicidade e cuidado nos momentos que precisava me dedicar a pesquisa.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES/CNPq, pelo apoio financeiro.

Aos educadores sociais, por aceitar (re) contar suas histórias de superação e pers' área de educação social.

Ao meu orientador, professor doutor Ivonaldo Neres Leite, pela imensa sabedoria em conduzir minhas ideias em cada escrita pensada. Obrigada pelo sentimento de alteridade, de cumplicidade e partilha de saberes.

Aos professores do POSEDUC pelos ensinamentos e saberes compartilhados.

Aos membros da banca: Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, Francisco de Melo Neto e Francisco das Chagas Silva Souza pela atenção dada a pesquisa, pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Minha gratidão a todos.

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção.*

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.*

*Para não dizer que não falei das flores
(Geraldo Vandré)*

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo temático da educação não formal, abordando o que tem vindo a ser denominado como Pedagogia Social e a ação do profissional designado como educador social. Ele tem como objetivo analisar a atuação de educadores sociais nos espaços de educação não formal no município de Mossoró-RN. Neste sentido, como operacionalização metodológica, foram definidos, como campo empírico do estudo, a Casa de Passagem, o Programa de Criança Petrobras e o Projeto Mulheres em Ação. O material de análise foi constituído por entrevistas semiestruturadas (seis entrevistas) e observação de campo. As entrevistas foram tratadas conforme a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva temático-categorial. O desenvolvimento do estudo revelou resultados como: 1) o carácter incipiente das abordagens sobre Pedagogia Social no Brasil; 2) um grau de indefinição, no país, quanto à profissão de educador social, não havendo um marco homogêneo quanto ao escopo da formação; 3) a intensa vulnerabilidade social dos contextos onde se situam os referentes empíricos da pesquisa; 4) a naturalização, nos espaços pesquisados, dos fenômenos da desigualdade social, da marginalização e da violência; 5) os crescentes problemas causados pelas drogas; 6) a diversidade no tocante à formação dos profissionais que atuam como educadores sociais, evidenciando a indefinição quanto a habilidades e competências da profissão, assim como também, por parte deles, uma incompreensão a respeito do que ela seja; 7) a atuação individualizada dos educadores sociais, sem uma sistemática de ação coletiva entre os pares; 8) os educadores sociais apontam como fatores que causam percalços a sua atuação - além das questões inerentes à vulnerabilidade social dos locais onde desenvolvem as suas atividades - os baixos salários e a falta de cursos de formação. Dentre os elementos conclusivos aos quais se chega, podem ser destacados: 1) a propensão de se utilizar a educação social como dispositivo de gestão da questão social; 2) o empenho dos educadores sociais, apesar dos percalços, em fazer com que a ação educativa seja um alento de esperança em contextos de profundas dificuldades, falta de perspectivas e injustiça social.

Palavras-chave: Pedagogia social. Educador social. Educação não formal. Desigualdade social.

ABSTRACT

The thematic field in which this dissertation is inserted in is the field of the non-formal education, discussing about what has been called Social Pedagogy and the action of the professional designated as social educator. Our aim is to analyse how social educators have been acting in non-formal education spaces in Mossoró-RN (Brazil). That way, as methodological operationalization, we defined, as the empirical field of study, the *Casa de Passagem*, the *Programa de Crianças Petrobras* and the *Projeto Mulheres em Ação*. The *corpus* of our analysis was constituted by semi-structured interviews (six interviews), field observation and documents. The interviews were analysed by using the content analysis technique, through a theme/category-based perspective. Through the development of this study, we obtained the following results: 1) the discussions about Social Pedagogy in Brazil are incipient; 2) no definitions, in Brazil, in what regards the social educator profession, since there is no homogeneous moment in what refers to the formation scope; 3) the intense social vulnerability of the contexts where the empirical research referents are situated; 4) the naturalization of social inequality, marginalization and violence in the spaces this research took place; 5) the growing of problems caused by drugs; 6) the diversity regarding the professional formation of those who work as social educators, emphasizing the vagueness in what refers to the profession abilities and competences, as well as the fact that these professionals do not comprehend what it is to be a social educator; 7) the social educator's individualized performance, with no collaborative systematic actions between them; 8) the social educators point that low salaries and the lack of professional formation courses are factors that bring difficulties to their performance, as well as the social vulnerability of the locations where they work. Among the conclusive elements, we can mention: 1) the tendency of using social education as a social issue's management mechanism; 2) the social educators' commitment to make education a way of giving hope to those who live in contexts of profound difficulties, lack of perspectives and social injustice, in spite of all the problems they have to face in order to perform their work.

Keywords: Social Pedagogy. Social Educator. Non-formal Education. Inequality social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREVI- Associação Comunitária Reciclando para a Vida

ASPETRO- Associação Atlética dos Empregados da Petrobras

APAE - Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais

CEPE- Clube dos Empregados da Petrobras

CEMAD- Centro De Estudo E Pesquisas Do Meio Ambiente

CBO- Classificação Brasileira de Ocupações

COI- Centro de Oncologia Infantil

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência a Assistência Social Especializada

DETRAN - Departamento de Trânsito do Rio Grande do Norte

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

IFRN- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PCP- Programa de Criança Petrobras

PRODEM- Programa de Desenvolvimento Econômico Integrado e Sustentável de Mossoró

PROADI- Programa de Apoio ao Desenvolvimento do RN

UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA- Universidade Federal Rural do Semi - árido

ONG- Organização Não Governamental

SEBRAE- Serviço de Apoio das Micro e Pequenas Empresas

SESC- Serviço Social do Comércio

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 EX- PRESIDÁRIO É MORTO A FACADAS APÓS DISCUSSÃO EM BAR NO BAIRRO BELO HORIZONTE EM MOSSORÓ/RN.....	40
Figura 2 CIDADE DE MOSSORÓ-RN COM ENFOQUE NOS BAIRROS/SENSO2010....	51
Figura3 BAIRRO ALTO DE SÃO MANOEL/SENSO 2010.....	52
Figura 5 IGREJA DO ALTO DE SÃO MANOEL -AV. PRESIDENTE DUTRA – 1961	53
Figura 6 PAISAGEM AÉREA DO BAIRRO ALTO DE SÃO MANOEL,MOSSORÓ-RN (2015)	54
Figura7 BAIRRO BELO HORIZONTE/SENSO 2010.....	59
Figura 8 RUA WILMA DE FARIAS, BAIRRO BELO HORIZONTE, MOSSORÓ, RN. ...	57
Figura 9 ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS	78
Figura 10 DINÂMICA COM CADEIRAS	79
Figura 11 EXPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES:	80
Figura 12 PALCO DE APRESENTAÇÕES CULTURAL.....	81
Figura 13 PARQUE AQUÁTICO.....	83
Figura 14 PARQUE INFANTIL84Figura 12 OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO SOCIAL: MOMENTO DE DEBATE DO TEMA GERADOR “GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA:”	88
Figura 15 OFICINA DE ARTESANATO EM PARCERIA COM O SESC	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Representação do contexto empírico da pesquisa	20
QUADRO 2 Finalidades e modalidades da educação	27
QUADRO 3 Estrutura curricular de Especialização em Pedagogia Social.....	35

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O OLHAR DA PESQUISADORA E O PERCURSO INVESTIGATIVO DO ESTUDO	14
1. CAPÍTULO: PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCADOR SOCIAL: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CONCEITUAL, IDENTIDADE E PRÁTICAS	23
1.1 Pedagogia Social: entre a educação formal e a não formal	24
1.2 Pedagogia Social e Educação Popular	28
1.3 Educador social: profissão, formação e práticas	31
2.1 Conhecendo as comunidades periféricas: realidades locais	48
2.2 Os arredores da cidade: Alto de São Manoel	52
2.3 Os arredores da cidade: Belo Horizonte	56
2.4 Os arredores da cidade: Nova Vida	59
III CAPÍTULO: “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER”: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR EDUCADORES SOCIAIS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAIS EM MOSSORÓ-RN	63
3.1.1 Formação profissional	64
3.1.2 Organização do trabalho educativo	65
3.1.3 Desenvolvimento do trabalho educativo	65
3.1.4 Avaliação do trabalho educativo	66
3.2. CASA DE PASSAGEM	67
3.2.1. Da confissão à ajuda profissional: relato de uma adolescente à uma educadora	71
3.3. PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS	75
3.2.1 Educação não formal e a ludicidade: do mundo sem cor ao mundo colorido	82
3.4. MULHERES EM AÇÃO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para não dizer que não falei das flores	92

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O OLHAR DA PESQUISADORA E O PERCURSO INVESTIGATIVO DO ESTUDO

*Se tens um coração de ferro, bom proveito.
O meu, fizeram-no de carne e sangra todo dia.*

José Saramago

Começamos refletindo os propósitos desta pesquisa a partir da epígrafe de José Saramago, representando a trajetória de pessoas que vivem em situações de marginalização social. Pessoas entregues à própria sorte, e que os corações sagram todos os dias. Crianças, jovens, homens e mulheres sem perspectivas futuras de ascensão social que vivem num mundo preto e branco, sem formas e cores.

O grau de complexidade social encontrado em muitos espaços educativos na cidade de Mossoró-RN nos propõe inúmeras reflexões referentes ao investimento das políticas públicas às escolas, às comunidades, aos projetos sociais e principalmente se existe, de fato e de direito, uma preocupação a nível social em relação às pessoas que vivem à margem da sociedade que necessitam ser olhadas com sensibilidade. Falar sobre aprendizagem e saber fora das escolas do sistema regular de ensino de um país implica em participar do amplo debate epistemológico sobre a produção do conhecimento em espaços educativos alternativos como movimentos sociais e Organizações Não Governamentais como produtores de saber.

É fundamental compreender que a atividade educativa é muito mais que o desenvolvimento de habilidades e técnicas implícitas nas ações pedagógicas num espaço geograficamente delimitado. Ela requer, sobretudo, a valorização da cultura e as ressignificações dos saberes ao longo do processo educativo, implicando a mobilização cognitiva e psicossocial dos indivíduos que são convidados a colaborar com a aprendizagem contínua.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) delineia perspectivas socioeducativas buscando contribuir para o estabelecimento de responsabilidades coletivas em relação à questão educativa, uma vez que defende o envolvimento conjunto da sociedade civil: famílias, comunidades, governos e Estado no sentido de superar os desafios pedagógicos e os impedimentos sociais para o êxito educativo.

No Art. 7º do ECA encontramos uma passagem significativa que ilustra nossa interpretação: “a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a

efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência” (ECA, 1990, p. 18).

É dever, portanto, das instituições e de cada um proteger crianças e adolescentes dos descaminhos, dos riscos da exclusão social e da violação de direitos. Isto posto, o trabalho educativo assume também uma dimensão inclusiva do ponto de vista social, contrapondo-se à negação de direitos e afirmando as condições básicas de sobrevivência para a emancipação humana dada em todos os espaços educativos, sejam eles formais ou não formais.

A tessitura desta pesquisa, construída processualmente, lembra o trabalho do oleiro. Para o homem que trabalha com o barro - o oleiro-, transformar a massa que não tem forma nem beleza alguma em um objeto de arte e útil é o grande segredo. É interessante notar o contraste entre a massa de barro (lama) e as belas e variadas peças de cerâmica que resultam deste trabalho. O oleiro tem um plano perfeito para o barro e em sua mente ele vê um produto acabado.

Esse ensinamento do oleiro poderia ser empregado ao trabalho do pesquisador quando se depara com a perspectiva de uma pesquisa que ainda ganhará forma. Isso porque no mundo das discussões sociais, epistemológicas e pedagógicas, encontramos um vasto campo de estudos que nos leva a compreender e dissociar algumas ações educativas ou práticas que foram se modificando ao longo dos tempos.

Por um longo período da história, pensar em “Educação¹” era associá-la ao mundo da escola, aos alunos, aos professores-mestres, ao diretor/gestor e, conseqüentemente, às atividades sistematizadas e planejadas e estes aspectos eram expandidos aos diversos seguimentos educativos de pesquisas teóricas e empíricas. Com a emergência de novos sujeitos e conquistas após a democratização do acesso ao ensino, assim como o Movimento em torno dos Direitos Humanos (SILVA et. al., 2014), emergiram novos olhares e múltiplos questionamentos quanto à educação em seu sentido amplo, ou melhor, em seus diversos sentidos e significados.

Sem dúvidas, é pela educação que encontramos sentido para as nossas ações, como discutiu Charlot (2013). Assim, instituições sociais, em especial, espaços educativos, têm o papel de persuadir os sujeitos a não se perderem diante das imprevisibilidades da sociedade. A educação, como processo de socialização, transmite ao sujeito modelos de comportamento. Trata-se de modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relações de autoridade, de condutas religiosas, étnicas, etc.

¹ Para uma discussão na qual se busque maior aprofundamento teórico, sugerimos a leitura integral sobre os aspectos sociais que envolvem a relação Educação e Escola, a partir de Charlot (2013).

A educação é política, como sempre pensou Freire (1996) e Charlot (2013), pois ela está implicada com as relações de poder e pode ser um meio para assegurar direitos e voz aos que tradicionalmente estão excluídos dos processos de participação e de decisão.

Os múltiplos cenários que esta dissertação vem apresentar nasceram no dia a dia dos diálogos construídos ao longo de dois anos de pesquisa somados a estudos e aprendizados que não cabem neste texto. Tentaremos, ao passo das inúmeras reflexões teóricas e empíricas, trazer um pouco de como foi sendo construída a história da pesquisadora na área da educação e, conseqüentemente, das estratégias metodológicas utilizadas para compor o corpus empírico a partir das realidades de três espaços de educação não formais: Programa de Criança Petrobras; Mulheres em ação e Casa de Passagem.

Da escolha profissional ao objeto de pesquisa

A nossa formação na licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ocorreu após a reformulação da matriz curricular do Curso², pelo que então tivemos uma habilitação profissional pensada para atuação em diversos espaços educativos: na escola e na gestão dos processos educativos em espaços formais e não formais. Estes últimos se dão principalmente em atividades realizadas em Organizações não governamentais (ONGs), Instituições filantrópicas, Associações públicas e privadas e empresas.

Enquanto estudante de graduação do Curso de licenciatura em Pedagogia, tomamos parte em diversas iniciativas acadêmicas. Na iniciação científica, inserimo-nos em projetos de pesquisa e publicamos trabalhos em nível local e nacional; participamos da organização de eventos; integramos o Programa Institucional de Monitoria por dois semestres; e atuamos como bolsista do Programa de Educação Tutorial, de onde resultaram termos publicado três artigos em periódicos e livros³.

² A matriz curricular do curso de Pedagogia foi modificada no ano de 2007. Ingressamos no curso em 2008.

³ 1. PEREIRA, G. R. M. ;PEREIRA, M. R. ; ALBINO, SONALLY . A construção de mecanismos de consenso: estudo sobre a mediação de conflitos na escola. In: SANTOS, J.; NASCIMENTO, M. F. do N. et al. (Org.). Educação tutorial: Conexões para o ensino, a pesquisa e a extensão. 1ed.Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2013, v. 1,p.16-212.

2. SANTOS, J.M.C.T ; OLIVEIRA, S.K.V ; COSTA, M.A.C ; PEREIRA, M. R. . Leitura e pesquisa em Paulo Freire e educação popular: a experiência do LEFREIRE. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.) Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular - escola pública, inclusão, humanização. 95ed.Fortaleza: UFC edições, 2011, v. 1, p. 221-237.

3. SANTOS ; PEREIRA, M. R. ; RODRIGUES, É.R.C . Violência na Escola: considerações a partir da formação docente. Perspectiva (UFSC), v. 31, p. 1, 2013.

Com a mudança curricular vieram as novas perspectivas enquanto Pedagoga que buscava qualificação profissional, ao mesmo tempo em que já vislumbrava experiências como educadora.

No ano de 2012 concluímos a graduação e no ano seguinte participamos de uma seleção para educadores sociais do Programa de Criança Petrobras, na qual obtivemos aprovação. Já em 2013, trabalhando como educadora social de crianças entre 7 e 15 anos de idade, fomos aprendendo com os colegas a elaborar/construir projetos de pesquisa com crianças e a coordenação pedagógica. Essa experiência, como educadora social, teve significativa relevância para o nosso percurso.

Ao mesmo tempo em que atuávamos no Programa Criança Petrobras, ingressamos no Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade, em 2013, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em Mossoró. Fomos informados, pela Coordenação do Curso, da necessidade de produzirmos um texto monográfico ou artigo científico como trabalho conclusivo para obtenção do título de Especialista. De início, pairou incerteza sobre o que faríamos, sobre a temática que abordaríamos. Até irmos percebendo que a pesquisa para a elaboração da monografia poderia surgir da própria prática no Programa de Criança Petrobras. O espaço de trabalho poderia ser transformado em laboratório de pesquisa.

Dessa forma, considerando também a nova matriz curricular do Curso de Pedagogia da UERN, procuramos entender como os estudantes do curso desenvolviam as atividades referentes à disciplina Estágio Supervisionadas nos espaços de educação não formal. Daí resultou o trabalho intitulado: ‘Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UERN: Experiências Formativas do Pedagogo em Espaços de Educação Não Formal’.

Ainda cursando a Especialização em Educação e Contemporaneidade, participamos do processo seletivo do Mestrado em Educação da UERN com uma proposta de pesquisa que, mantendo o nosso interesse de estudo pelos espaços de educação não formais, agora, se materializa nesta dissertação.

Conforme o Projeto que foi qualificado, partimos do seguinte problema de pesquisa: Como as ações dos educadores sociais têm sido desenvolvidas nos espaços educativos não formais no município de Mossoró? Definimos como objetivo geral: Analisar a atuação profissional dos educadores sociais nos espaços educativos não formais no município de Mossoró-RN.

Nos semestres 2014.2 e 2015.1 no Mestrado em Educação buscando novas leituras, diálogos e compilação de ideias para nosso repertório de estudos, submetemos no mês de

agosto de 2015 o projeto para o Exame de qualificação. Sabemos que este momento requer alguns posicionamentos. “Escrever exige muito esforço, dá muito trabalho” (BECKER, 1986, p.27), por isso, tivemos cautela nas informações iniciais a nossa qualificação, como por exemplo, verificar o levantamento bibliográfico atualizado, fontes claras e a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Acatamos as sugestões da banca para o aprimoramento e aprofundamento da escrita dissertativa com as informações dadas. Conseguimos reestruturar o sumário, os capítulos que ainda estavam extensos e, ao mesmo tempo, ampliamos o arcabouço teórico voltando nosso olhar para os aspectos sociais mais complexos da área da Pedagogia, Sociologia, Filosofia e da Psicanálise.

As contribuições dos professores no momento da qualificação foram indispensáveis para o processo de amadurecimento das ideias. A retomada da escrita após o momento de qualificação deu-nos um empenho mais primoroso e cuidadoso no que concerne ao aprofundamento dos conceitos e da criticidade devido à seleção de novas leituras.

Após este período, mesmo tendo concluído todos os créditos das disciplinas obrigatórias e optativas, cursamos mais uma disciplina (Dissertação I⁴) que foi salutar para o avanço da escrita do segundo capítulo no qual exigiu uma intensa dedicação ao tratamento de alguns conceitos.

No semestre 2015.2, realizamos o seminário de Dissertação I juntamente com os professores Arilene Medeiros e Joaquim Gonçalves, na área temática de Políticas e Gestão da Educação. O objetivo foi direcionado a contribuir com a comunidade acadêmica nossas ideias e teorias do trabalho dissertativo individuais. Na oportunidade as contribuições se deram na satisfação do trabalho encaminhado e como sugestão foi recomendada leitura de duas obras do autor Jessé Souza (2009; 2012).

Para o aprofundamento dos conceitos: classes sociais, (des)organização familiar, marginalização dentre outros nos embasamos em Jessé Souza (2009; 2012). O autor discute com propriedade a questão da “corporificação do senso comum” e justificação da desigualdade social, bem como a dominação da classe dominante no sistema global como um todo, deixando, desse modo, o leitor consciente dos aparatos ideológicos existentes na sociedade através da alienação política, marginalização inconsciente dos menos favorecidos e, sobretudo, a exclusão dos direitos básicos necessários à sobrevivência humana.

⁴ Seminário de aprofundamento teórico/ ocasião: roda de conversa/tempo de preparação do estudo: 20h/ tema proposto: discussões conceituais sobre classes sociais, comunidade e educação não formal.

Em novembro de 2015 apresentamos as primeiras escritas do segundo capítulo e em seguida os colegas da turma fizeram comentários relativos ao texto, destacando a relevância das ideias iniciais sobre o desenrolar dos conceitos fundamentados em clássicos da sociologia como Pierre Bourdieu e Karl Marx.

Após os primeiros comentários, seguimos com a leitura do sociólogo Charles Thaylor e Thompson, os quais mencionam em suas obras a relatividade das relações no capitalismo. O objetivo foi entender essa nova lógica de “comunidade” que até então não tinha um conceito contemporâneo nas últimas literaturas sobre o assunto. O aparato teórico foi desenvolvido e, partir de então construímos as informações históricas e econômicas dos bairros que sediam os espaços de educação não formal: Alto de São Manoel, Belo Horizonte e Nova Vida.

O percurso teórico-metodológico

Para atingirmos o nosso propósito, desenvolvemos um percurso em duas vias: a) uma referente à incursão teórica no campo temático do estudo, que também realça uma concepção sobre o modo de abordar a realidade e a produção do conhecimento científico-social; b) a outra concernente à operacionalização metodológica da pesquisa.

No primeiro caso, temos como pressuposto, como assinalou Bourdieu (1980, p. 22), que as chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois fatores: o interesse que se tem em saber e em fazer saber a verdade (ou, inversamente, em ocultá-la ou ocultá-la de si) e a capacidade que se tem em produzi-la. O pesquisador está tanto mais armado cientificamente quando ele utiliza melhor o capital de conceitos, de métodos e de técnicas acumulados; e está ainda mais quando é crítico, quando tem interesse em desvendar o que é censurado, contido, no mundo social. Nesse sentido, na discussão, por exemplo, sobre comunidade, classe social e marginalização buscamos uma combinação de aportes, sendo de referir as abordagens de Souza (2009; 2012) e Santos (1982).

Realizando uma incursão no campo temático do estudo, de forma exploratória, como estado da arte, verificamos a existência de dezenove dissertações de mestrado e três teses de doutorado, no banco de dados da CAPES, sobre Pedagogia Social no Brasil. Também constatamos existir periódicos com números temáticos a seu respeito⁵, assim como a organização de um Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), que se encontra na

⁵ Por exemplo, a Revista Diálogos, da Universidade Católica de Brasília, no seu nº 18, dezembro/2012.

sua quinta edição⁶. Além disso, revisamos uma amostra da literatura sobre a Pedagogia Social referente a outros países, como Espanha e Alemanha.

No tocante à segunda via do percurso teórico-metodológico, isto é, a operacionalização metodológica da pesquisa, ela iniciou-se pela delimitação do campo empírico do estudo. Essa delimitação foi acionada por três fatores: a nossa experiência como educadora social, com a consequente inserção na área em Mossoró; o grau de representatividade dos entes escolhidos para a pesquisa; a necessidade de termos uma amostra cujo estudo fosse compatível, temporalmente, com o prazo do mestrado. A partir disso, chegamos ao Programa de Criança Petrobras, ao Mulheres em Ação e à Casa de Passagem, conforme estão representados no quadro a seguir.

Quadro 1 REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA (março e 2016)

INSTÂNCIA EMPÍRICA	GESTÃO/CARÁTER ADMINISTRATIVO	PÚBLICO	EQUIPE
Programa de Criança Petrobras	Empresa estatal/de capital misto	123 crianças e 77 adolescentes	01 coordenadora pedagógica; 02 educadoras sociais; 01 professor de música; 01 educador físico e 01 professor de teatro.
Mulheres em Ação	ONG	39 mulheres e adolescentes entre 13 e 55 anos	01 coordenadora pedagógica; 01 educador físico; 02 professores de música; 01 psicóloga e 02 educadores sociais.
Casa de Passagem	Pública/Prefeitura	5 crianças; 2 adolescentes entre 15 e 32 anos; 2 idosos	01 coordenadora pedagógica; 2 educadores sociais; 1 educador físico; 2 psicólogas.

Construído pela autora.

⁶ O último foi realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2015, sob o tema 'O Lugar da Educação Social, Popular e Comunitária na Política Pública'. As mencionadas informações (dissertações, teses, periódicos, congresso) evidenciam a existência de uma comunidade/campo de estudo na área da Pedagogia Social no Brasil, mesmo que de modo incipiente.

O Programa de Criança Petrobras atende crianças e adolescentes do bairro Belo Horizonte, zona sul da cidade, tendo como objetivo oferecer aos participantes atividades socioeducativas para a integração e inclusão social. O Projeto Mulheres em Ação volta-se ao combate à violência doméstica, e desenvolve atividades psicopedagógicas, artísticas e culturais, buscando alternativas para lidar com os conflitos familiares, trabalhando a motivação, a convivência harmoniosa, o equilíbrio emocional, etc. Recebe apoio estrangeiro (alemão). A Casa de Passagem trabalha com crianças, jovens, mulheres, homossexuais vítimas de abuso sexual, das drogas e da prostituição. Eles encontram na Casa de Passagem⁷ um abrigo temporário, em decorrência do abandono familiar, onde lhes são oferecidas atividades sócio-pedagógicas e culturais.

O estudo foi efetivado mediante a realização de observações de campo⁸ e entrevistas semiestruturadas⁹. A opção pela entrevista semiestruturada fundamentou-se no pressuposto de que, na pesquisa qualitativa, ela, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante [entrevistado] alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 148).

O material empírico resultante das entrevistas foi tratado conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), designadamente - de acordo com a sua apropriação pelo enfoque qualitativo na investigação – numa perspectiva temático-categorial (OLIVEIRA, 2008), considerando a necessidade de se evitar a aleatoriedade e o enviesamento no exame do conteúdo das entrevistas, pois “os procedimentos utilizados podem variar em função dos objetivos da pesquisa, entretanto, sejam quais forem suas finalidades, é preciso que ela se submeta, para que tenha valor científico, a algumas regras precisas que a diferenciem de análises meramente intuitivas” (IBIDEM, p. 569-570). Sendo-nos uma novidade, o trabalho com a técnica de análise de conteúdo, tentamos superar as dificuldades e seguir os passos da aprendizagem a respeito buscando inspiração em experiências que operacionalizam essa perspectiva na pesquisa, além do devido estudo da sua bibliografia. Nesse sentido, tivemos como referência a forma como a análise de conteúdo é trabalhada pela equipe da professora Alda Pereira na Universidade Aberta de Lisboa, utilizando um quadro de dupla entrada com

⁷ Chamada de Casa de Passagem porque, segundo uma das educadoras, o interno (a criança, mulher, idoso, etc.) não pode ficar por mais de um ano. Quando ocorre a permanência prolongada, geralmente esta se dar por ordem judicial.

⁸ (Anexo 1)

⁹ (Anexo 2)

leitura na vertical e horizontal, simultaneamente, correlacionando então linhas e colunas (PEREIRA et. al., 2011). Daí tem-se que a análise de conteúdo da entrevista a decompõe para encadeá-la em Categorias, Subcategorias, Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Essas três últimas sustentam as Categorias, que se constituem em matrizes empírico-analíticas do estudo.

Ao cabo desse processo, analisando as entrevistas, inferimos quatro categorias, isto é, Formação Profissional, Organização do Trabalho Educativo, Desenvolvimento do Trabalho Educativo e Avaliação do Trabalho Educativo. No anexo 3, pode-se ver um exemplo de quadro com a análise de conteúdo realizada.

Passando à redação da dissertação, e procurando alcançar o seu propósito, estruturamo-la em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.

No Primeiro Capítulo, intitulado **Pedagogia Social e Educador Social: Perspectiva Histórico-conceitual, Identidade e Práticas**, colocamos em evidência o percurso da Pedagogia Social e o seu campo de incidência entre a educação formal e não formal, a sua relação com a Educação Popular e as questões que têm polarizado as discussões sobre a configuração da profissão de educador social, sua formação e suas práticas.

No Segundo Capítulo, denominado **O Contexto das Comunidades envolvidas nos Projetos de Educação Não Formal no Município de Mossoró-RN**, realizamos, em princípio, uma abordagem teórico-conceitual a respeito de temas que perpassam o trabalho, como comunidade, classe social e espaço social, para, em seguida, apresentarmos um panorama dos locais onde está situado o referente empírico da pesquisa.

No Terceiro Capítulo, sob o título **“Quem Sabe Faz a Hora não Espera Acontecer”:** **Ações Desenvolvidas por Educadores Sociais nos Espaços de Educação Não Formal em Mossoró-RN** estruturamos uma abordagem em duplo movimento. O primeiro resulta estritamente da análise de conteúdo das entrevistas¹⁰, com foco nas categorias que foram inferidas; o segundo movimento decorre de uma junção analítica das observações de campo, da leitura de documentos e também da análise de conteúdo.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos alguns elementos conclusivos do estudo, os quais podem, ao mesmo tempo, aportar quadros de inteligibilidade para a prática social e também se constituírem em pontos de partida para novos estudos e pesquisas sobre as temáticas enfocadas nesta dissertação.

¹⁰ *Educadora 1 e Educadora 2*, da Casa de Passagem; *Educadora 3 e Educadora 4*, do Programa de Criança Petrobras; *Educador 5 e Educadora 6*, do Mulheres em Ação.

1. CAPÍTULO: PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCADOR SOCIAL: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CONCEITUAL, IDENTIDADE E PRÁTICAS

Em termos políticos e sociais a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, em seu Art. 2º, faz referência à educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Daí entende-se que a ação educativa vai além dos muros da escola, contando com a participação da sociedade civil, promovendo um fazer pedagógico na perspectiva dos direitos humanos, culturais, étnicos e de gênero.

Se a educação abrange os processos formativos que se iniciam na vida familiar, o trabalho educativo seja escolar (formal) ou extraescolar (não formal e informal) é fortalecido em sua complexidade. A concepção que temos da educação não formal parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto, uma somatória que inclui a articulação entre educação formal, àquela recebida na escola; a educação informal, àquela adquirida no seio familiar e nas classes sociais e a educação não formal com saberes e aprendizados que visa a participação social.

Conforme Charlot (2013), a educação é um fenômeno indissolúvelmente cultural e social. Por isso, precisa ser pensada teoricamente concebendo o ser humano nessa perspectiva. Disso decorre, conforme o autor, que se pode formular uma proposta pedagógica que procure ocultar/justificar as desigualdades sociais ou outra que tenha como referência um projeto emancipatório.

Diversas têm sido as abordagens desenvolvidas em educação considerando os contornos das suas várias dimensões, frente aos espaços formais e não formais. Nesse sentido, no Brasil, nos últimos tempos, tem vindo a ser desenvolvido o campo do que se denomina como Educação Social/Pedagogia Social, tendo inclusive eventos próprios e publicações específicas da área. Embora seja algo recente no Brasil, no contexto europeu é algo já de longa data. No mercado de trabalho, delineiam-se atividades educacionais (não formais) a serem efetivadas pelo profissional dessa esfera, designado como educador social.

Buscamos de modo percussivo evidenciar uma perspectiva crítico-analítica a respeito da Pedagogia Social como área da esfera educativa voltada aos processos não formais.

Com esse propósito, partimos de Afonso (2001) quando ele chama a atenção para as especificidades da educação e enfatiza que:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que pela designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça a uma estrutura e uma organização (distintas da escola), difere desta modalidade de educação por não ter uma fixação de lugar e tempo para a realização de suas atividades (AFONSO, 1989, p. 78).

Isto é, em vez de conceber os conteúdos de modo formalizado (advindos de uma forma, de uma fôrma), a educação não formal tem como uma das suas características preponderantes a transformação de conteúdos sistematizados (escolares) por projetos culturais lúdicos, como maneira de tentar tornar mais efetiva tanto a aprendizagem como o processo de socialização dos estudantes.

1.1 Pedagogia Social: entre a educação formal e a não formal

Ao que se sabe, o surgimento dos primeiros estudos sobre Pedagogia Social deve-se a Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) – viveu entre os séculos XVIII-XIX. Ele defendia uma educação para a comunidade com o objetivo de harmonizar a formação de todos os seus membros, dando atenção especializada a determinadas carências, necessidades da população, principalmente de crianças e jovens.

Contemporaneamente, por sua vez, Gómez (2009) definiu a Pedagogia Social como uma ciência pedagógica atribuindo a ela o objeto de estudo denominado educação social.

Na França, a Pedagogia Social organizada após a Segunda Guerra Mundial esteve associada ao atendimento das necessidades sociais, intervindo principalmente nas áreas de inadaptação, animação sociocultural, educação de adultos e formação na empresa. Na década de 1980, especificamente na Espanha, houve um redirecionamento da Pedagogia Social, passando a tratar de aspectos mais específicos da ação pedagógica nos contextos educativos não formais. Nessa década, no contexto espanhol, o debate acadêmico no campo da Pedagogia Social centrou-se nas questões da relação teoria e prática. Disso resultou que o campo da Pedagogia Social foi estruturado em torno de três eixos: educação de adultos incluindo a terceira idade; inserção e adaptação social e ações socioeducativas com crianças e adolescentes (GÓMEZ, 2009).

Nos países da América Latina, apesar de a profissão de educador social ser regulamentada em alguns países, como México, Argentina, Chile e Venezuela, a Pedagogia Social ainda é pouco conhecida enquanto abordagem e canal de formação (GÓMEZ, 2009).

Sobretudo na América Latina, em alguns contextos, é bastante frequente haver um entrelaçamento com as abordagens da Educação Popular, designadamente na perspectiva desenvolvida por Paulo Freire – o que é algo que guarda diferenças em relação à realidade europeia.

Tem sido a partir do direcionamento para questões que envolvem a educação em contexto não formal, ou seja, uma resposta da pedagogia à “questão social” (um olhar sobre a desigualdade, pobreza, exclusão, etc.), que a Pedagogia Social tem desenvolvido as suas perspectivas.

A constituição da área tem sido caracterizada por um movimento que anuncia combinar reflexão teórica e intervenção, fazendo, nesse processo, a defesa de uma formação académica específica, concomitante com a consolidação do campo de atuação profissional. Enfocando o tema em uma dimensão histórica, Machado (2014, p. 122) assinala que:

(...) a Pedagogia social se apresenta de maneira incipiente nas questões sociais assumidas por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, ou seja, desde o mundo clássico até a metade do século XIX. Ainda que a perspectiva assumida tenha sido humanitária, filosófica ou política, esses pensadores podem ser considerados percussores da Pedagogia social. Comenius foi o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social; seu caráter era místico-humanitário. Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, pois rompe com uma característica da Idade Média de subordinação das atividades educacionais à teologia e, conseqüentemente, à Igreja.

Sendo precedido por Magwer, que em 1844 utilizou o termo Pedagogia Social na publicação alemã *Pudagogische Revue*¹¹, o pedagogo germânico Diesterweg, em 1850, contudo, foi mais sistemático. Na obra ‘Bibliografia para a Formação dos Mestres’, ele apresentou a Pedagogia Social de forma autônoma em relação ao cientificismo, mas foi desconsiderado na época.

O surgimento da Pedagogia social na Alemanha explica a trajetória da área nesse período. Coincide com o desenvolvimento das Ciências Sociais e com a racionalização e a análise objetiva da vida social. Reflete também os efeitos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, com o reconhecimento dos movimentos populares que reivindicavam liberdade e direitos. Ao mesmo tempo, a crise econômica acentuada no final do século XIX leva a pedagogia a atender à necessidade de intervenção socioeducacional. A partir desse período, pressionados pela realidade, educadores avançam na conceituação da Pedagogia Social, ao mesmo tempo em que ampliam as suas práticas.

¹¹ Tradução: Revista Pedagógica.

Os argumentos de Gómez e Esteban (2009) induzem aos estudos da Pedagogia social numa direção bastante precisa: buscar uma aprendizagem permanente que se estenda ao longo da vida, garantindo aos sujeitos o acesso à escrita, às novas linguagens, à cultura e, ao mesmo tempo, a valores. Estes conhecimentos, nesse enfoque, devem servir para a contextualização das comunidades em que as ações de educação social são desenvolvidas, levando os seus moradores a intervirem no processo de construção da cidadania. Isso tem a ver com o próprio sentido da educação, seja ela formal ou não formal.

Podemos reconhecer que a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola. (RODRIGUES, 2001, p.24)

Isso implica entender que o mundo humano não é pré-determinado. Não sendo pré-determinado, ele é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da vontade, da autonomia dos sujeitos, e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais em que os indivíduos vivem, as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais os indivíduos se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais.

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e diversidade das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade (LIBÂNEO, 2010). Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando à práticas pedagógicas. Complementando o enfoque de Afonso (2001), antes já realçado, o quadro a seguir apresenta um panorama da educação formal, não formal e informal.

Quadro 2 FINALIDADES E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO

Educação Formal	Educação Não formal	Educação Informal
Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.	A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa, através de relações fundamentadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes, fortalecendo o exercício da cidadania.	A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que se pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos.

Quadro adaptado de Libâneo (2010)¹²

Sendo assim, a educação formal: “(...) seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89). Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação escolar fora do contexto formal.

Como educação informal, Libâneo (2010) entende todas as influências que atuam de alguma maneira sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não intencional, não sistemático e não planejado. O fato desse processo educativo não incidir sobre o indivíduo de maneira intencional não significa que ele não tenha consequências efetivas na formação da personalidade, valores e hábitos do mesmo, mas antes que estas consequências são mais

¹² Encontramos maiores informações sobre a discussão das “Educações” na obra **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**, Libâneo, J.C. Editora da UFPR, 2010.

difícilmente percebidas como tais. A educação não intencional na visão do autor, porém, não pode ser confundida com a totalidade do processo educativo.

Já a educação não formal responde pelas atividades de caráter intencional, mas as que, por outro lado, possuem baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas.

Segundo Trilla (2008), no século XVIII, Montesquieu dizia que recebemos três educações diferentes: a de nossos pais, a de nossos mestres e a do mundo, mas o que é dito na última contraria todas as ideias da primeira. Ela revela-se de modo tão complexo que seus adjetivos se espalham a várias instituições, sejam elas de que caráter forem. Para o autor, a educação aparece na sociedade com a função social de evitar a contradição existente entre os interesses pessoais e os sociais, por isso uma de suas tarefas tem sido mostrar que os interesses individuais só podem se realizar plenamente por meio de interesses sociais, ou seja, a educação ao socializar o indivíduo, mostra que, sozinho, o ser humano não sobrevive- esse entendimento resgata então a perspectiva de Durkheim (1999) sobre educação.

1.2 Pedagogia Social e Educação Popular

Para Ribas Machado (2010), a conexão entre Educação Popular e Pedagogia Social aparece pela primeira vez na realidade educacional brasileira no início do século XX, atrelada a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabia ler ou escrever.

Após a Proclamação da República em 1889, mas, sobretudo, a partir da década de 1920 buscou-se, de algum modo, promover o desenvolvimento e a modernização do país, tendo como referência as nações europeias e a América do Norte. As influências desse movimento, especificamente na educação, foram a luta pela ampliação dos níveis de escolarização da população, bem como a preparação e profissionalização dos educadores para trabalharem nesse processo. Nesse momento, estava em construção o sistema educacional brasileiro.

Para Saviani (2008, p. 317):

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação

e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

É nessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002), surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos às fábricas. Segundo o autor, os operários imigrantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna¹³.

O século XX foi então marcado por um cenário de novas configurações pedagógicas que criaram e recriaram diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação, conforme Severo (2015). Este autor ainda destaca que se trata de uma sociedade que desperta para as necessidades e desejos de ensino e aprendizagem, além de estabelecer dimensões pedagógicas nas relações sociais que lhe são constitutivas. A ação pedagógica descobre-se no centro de um complexo desenvolvimento social.

Segundo Monarcha (1989, p. 17), a proposta da Escola Nova¹⁴ traz uma determinada percepção de *Educação Popular* e uma organização de uma *Pedagogia Social* que na época significavam uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação, por isso o termo “popular”. Sobre isso o autor chama a atenção para a base positivista que se expressava nas teorizações e práticas dos intelectuais da época, especialmente na defesa de uma pedagogia científica e experimental. Com o Brasil iniciando a transição da economia agrária para a urbana industrial, nas primeiras décadas do século XX, intelectuais tinham presente a preocupação com a ampliação da população ao mesmo tempo em que aparecia também a terminologia Pedagogia Social.

Conforme a pesquisa de Monarcha (1989, p. 21), quem utilizou essa expressão pela primeira vez no Brasil foi Fernando de Azevedo:

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à **pedagogia social** fazer com que se liberem das amarras da tradição”. A Tradição, para os pioneiros [da

¹³ A Escola Moderna foi um movimento pedagógico progressivo de inspiração anarquista, que deu origem à pedagogia libertária que existiu no início do século XX, surgido inicialmente na Catalunha, inspirado pela filosofia de ensino do pedagogo catalão Francesc Ferrer i Guàrdia.

¹⁴ A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O mundo vivia, na época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida.

Escola Nova], não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural (*grifo do autor*).

Todavia, é apropriado assinalar que a terminologia Pedagogia Social utilizada por Fernando de Azevedo não tinha a intenção de indicar uma nova área do conhecimento, mas sim defender que a educação, para eles (os intelectuais da época, partidários da Escola Nova), deveria ser conscientizadora e transformadora da realidade. As primeiras alusões à pedagogia social no Brasil, portanto, vinculam-se aos intentos de ampliar a educação às classes populares.

Daí, historicamente, se estabelecer uma interface entre Educação Popular e Pedagogia Social no país, tanto mais quando se considera as contribuições de Paulo Freire e o fato de que a Educação Popular, conforme Calado (2011, p. 51-52), desenvolve-se para além do espaço-tempo escolar, nos contextos não formais. Com o risco de simplificação, mas desde já advertindo da diversidade de nuances existentes no interior desta mesma corrente (que entendemos amplamente dominante), Educação Popular é, sob essa perspectiva, trabalhada enquanto processo formativo concernente às camadas populares, envolvendo diferentes protagonistas, parceiros delas (das classes populares), aliados seus e potenciais aliados, animados, às vezes, por distintas perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas.

A análise da literatura a respeito da Educação Popular e da Pedagogia Social, assim como da referente às primeiras menções a esta no Brasil, leva-nos, contudo - desenvolvendo uma interpretação própria -, a agregar outros elementos argumentativos nos enfoques da área.

O primeiro elemento diz respeito ao próprio entendimento de Pedagogia Social, presente nas primeiras menções feitas no país. Ele não corresponde ao modo como a Pedagogia Social se firmou no contexto internacional e, sobretudo, tem desenvolvido os seus enfoques na atualidade, pois não é aludido tendo em atenção o âmbito educativo não formal, mas sim o formal, os procedimentos estritos de escolarização. O segundo elemento concerne ao conceito de Educação Popular. Uma apreciação apurada revela que, em princípio, a Educação Popular que se tem presente na relação com a Pedagogia Social é a denominação que se atribui às ações educativas voltadas ao conjunto da população que não teve acesso à escola (“o povo”, de modo geral). Ocorre que o conceito de Educação Popular é bastante polissêmico, existindo até mesmo vertentes que negam a redução da Educação Popular a esse sentido, sobretudo as perspectivas que introduzem variáveis histórico-sociológicas e sócio-

políticas em sua definição. Assim, nessa última compreensão, no caso de a Pedagogia Social ser concebida como uma técnica de intervenção sistêmica junto às classes populares está-se diante de uma situação de contradição teórica que torna incompatível a relação com a Educação Popular¹⁵.

1.3 Educador social: profissão, formação e práticas.

Conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o educador social “é um profissional de campo que atua na abordagem, sensibilização e identificação das necessidades e demandas de pessoas vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade, desenvolvendo atividades e ações de tratamento” (BRASIL, 2009, p.03).

Em geral, as profissões não são constituídas pela lei, conforme evidenciam abordagens da sociologia das profissões¹⁶, mas sim surgem das necessidades humanas e se definem a partir da especialização de pessoas que atuam no provimento das atividades inerentes a ela. É de se reter, contudo, que isso não ocorre sem disputas de campo, a definição de posições e fronteiras entre os agentes profissionais. De toda forma, compete ao Estado regulamentar as profissões, tendo em atenção os interesses dos cidadãos, de modo que o seu exercício indiscriminado não ponha em risco o bem estar social. O caso do educador social não é diferente. A sua existência já está descrita na CBO, o que evidencia a efetividade do seu âmbito profissional, configurado, este, pelo trabalho das pessoas que nele atuam.

Em relação ao encaminhamento da dimensão legislativa da atividade, a Lei 5346/09, que trata da regulamentação da profissão de educador social, iniciou a sua tramitação entre 2009 e 2010 na Câmara dos Deputados, sendo a profissão reconhecida em agosto de 2013. A Lei estabelece o Ensino Médio como requisito mínimo para o exercício da profissão, sinalizando, no entanto, a necessidade da organização de cursos específicos em Pedagogia Social para atuação na área.

O relator da Lei, deputado Assis Melo, assinalou a atividade de educador social como indispensável nas ações públicas de proteção a pessoas em situações de risco (MELO, 2013). Segundo o texto aprovado, cabe a esse profissional atuar junto a vítimas de violência, exploração física e psicológica; junto a segmentos sociais prejudicados pela exclusão social;

¹⁵ Para uma incursão no debate histórico-teórico da Educação Popular, ver, dentre outros, Calado (2011), Melo Neto (2014), Leite (2016), Brandão e Assumpção (2009).

¹⁶ A esse respeito, ver Dubar (1997), designadamente as partes II e III, intituladas respectivamente “Abordagens da socialização profissional” e ‘Dinâmica das atividades profissionais’.

junto a jovens envolvidos em atos infracionais; junto à população carcerária; junto a idosos e pessoas com deficiência; e junto a dependentes químicos, entre outros.

Numa abordagem que, provavelmente, seja reflexo da disputa por campo profissional, divulgação do escopo da Pedagogia Social e a busca da sua consolidação no país, ultimamente algumas perspectivas se têm esforçado no sentido de expandir o seu âmbito de incidência à educação formal. Nesse sentido, Machado e Machado (2011, p. 102), afirmam:

Atualmente com conceitos de educação formal e não formal mais explorados, percebe-se que a Pedagogia Social independe da classificação de espaços e se relaciona a uma concepção de educação social. Está superada a discussão da negação dos vínculos da Pedagogia Social à educação formal (...). A própria escola em tempo integral exige uma Pedagogia social na educação formal (MACHADO e MACHADO, 2011, p.02).

Trata-se, por certo, de uma posição inovadora, que contraria uma diversidade de formulações da pesquisa educacional. A sua ressonância não parece ser ampliada na comunidade dos pesquisadores em educação. Apesar disso, reitera-se:

A área [educacional], pelo seu contínuo processo de transformação, exige pesquisa e adequação permanente. Em um momento anterior, muito próximo, se discutia a educação social e a pedagogia social enfatizando situações fora da escola. Atualmente se percebe que dicotomias entre educação escolar, não escolar, educação formal e não formal, não são suficientes para dar respostas às demandas sociais. Educação é um campo maior que a escola (apesar da inconstante relevância desta); as necessidades socioeducativas estão na escola, na família e na sociedade e podem ser atendidas em projetos e ações contínuas ou eventuais onde interagem profissionais de diferentes áreas. (MACHADO e MACHADO, 2011, p. 07).

Em uma abordagem com aspectos diferentes Fernández (1999) ressalta alguns elementos que considera os eixos da Educação Social, dos quais podem ser destacados três:

a) O âmbito socioeducativo, que é o espaço disciplinar onde se realiza a práxis da educação social, sublinhando-se o aspecto social do ser humano, a partir do contexto da sua comunidade. A ação educativa é entendida como apoio social, no sentido de mediar ações e relações emancipatórias.

b) A correção/superação da concepção clássica de institucionalização. Esta afirmação não significa que a educação social se encontre à margem de estruturas, já que o indivíduo é ou se mostra em todos os espaços. Nesta concepção, o que se faz é afirmar a ideia de que a educação social não está presa à institucionalidade. Enfatiza-se, por exemplo, que desenvolver a autonomia dos sujeitos quando estes se encontram em contextos institucionalizados de internamento (centros penitenciários, centros de menores) implica um

indubitável *handicap*¹⁷ para a sua consecução, até porque as possibilidades de interação são limitadas.

c) As iniciativas da Educação Social vão além do caráter assistencial, requerendo dos seus profissionais uma diversidade de conhecimentos práticos, experienciais e teóricos. Nesse sentido, Moura (2014) enfatiza que o papel do educador social varia de acordo com as necessidades do espaço de atuação, demandando-se formação básica e técnica, como também formação superior.

A particularidade da educação social faz com que se tenha a profissão definida, mas não uma formação específica. Dessa forma, além de detentores do Ensino Médio, têm atuado em educação social pessoas com formação em Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Ciências Sociais/Humanas em geral. Em nível superior, há apenas cursos de especialização. A formação em tais áreas ajuda na compreensão de questões de ordem social que outros sujeitos, como psiquiatras e conselheiros tutelares, não dão conta, em decorrência da complexidade que caracteriza os fenômenos sociais.

Para Souza Neto (2010), não há que se estabelecer fronteiras rígidas separando os educadores sociais quanto ao quesito formação, assinalando, ao mesmo tempo, que a prática desempenha um forte papel a qualificação dos educadores sociais. Assim, ela (a prática) deve ser utilizada como ponto de aglutinação desses profissionais num processo de formação permanente.

Pode-se assinalar que, em tempos recentes, há uma relação entre a demanda por educadores sociais e a instabilidade da questão social, com o aumento, por exemplo, da violência e a manifestação de diversas formas de marginalidade urbana. Trata-se de um cenário que não pode ser desvinculado das contradições e impasses estruturais do modelo político-econômico vigente, o qual não raramente recorre à educação buscando dispositivos de gestão e controle social. Isto posto, o trabalho do educador social, a depender do modo como ele seja concebido, pode ser remetido para uma esfera de ambivalência, expressa entre o controle sistêmico e a pretensão de emancipação.

Estudos já realizados sobre a Pedagogia Social dão uma dimensão prática da área. Nesse sentido, em trabalho dissertativo, Domingos (2011) investigou as contribuições da Pedagogia Social na resolução de conflitos de relações interpessoais entre aluno e professor. De registrar que ele buscou seguir a perspectiva, que já assinalamos, de relacionar educação formal e não formal sob o foco da Pedagogia Social.

¹⁷ Tradução: desvantagem.

Teve como objetivo apontar a atividade em grupo como uma estratégia possível de administrar conflitos de socialização escolar. Os objetivos também foram apresentar o trabalho em grupo e suas especificações; verificar como a Pedagogia Social se relaciona com o trabalho em grupo; apresentar a contribuição docente a partir de pesquisas com alunos e professores. Os resultados evidenciaram que as atividades em grupo, havendo interesse, envolvimento do aluno e direcionamento do professor, favorecem a participação e socialização (DOMINGOS, 2011, p.18).

Por outro lado, iniciativas como ‘A Pedagogia da Rua’, proposta de educação não formal em São Paulo, reúne profissionais como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, músicos, educadores físicos e professores de teatro, evidenciando assim um quadro direto do trabalho em educação social.

Mesmo que não existam cursos de graduação em Pedagogia Social, o curso de Pós-graduação Lato Sensu /Especializações organizados no Brasil dão uma noção dos propósitos da área e dos conhecimentos que ela mobiliza. A esse respeito, realçamos a estrutura da Especialização em Pedagogia Social da UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, 2016.

O Curso apresenta a Pedagogia Social como uma teoria geral da Educação Social, enfatizando que parte da contextualização da área, dos acontecimentos que justificam a construção de conceitos para a análise da abrangência do campo de ação. Destaca que as ações socioeducativas são exploradas e enfatizadas nos domínios socioculturais, sociopedagógico e sociopolítico, usando como metodologia diferentes expressões humanas como arte, os esportes, a dança e as dinâmicas.

Define-se como objetivo do Curso: 1) Qualificar profissionais para atuar como pedagogos sociais e/ou educadores sociais em diferentes espaços socioeducativos, na educação escolar e não escolar; 2) Capacitar o Especialista em Pedagogia Social para atuar no que se entende como três domínios epistemológicos da Educação Social: o sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico. Quanto ao público-alvo, informa-se que o Curso é destinado a pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais graduados com interesse na área socioeducativa.

Em relação à estrutura curricular do Curso, ela está configurada de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 3 ESTRUTURA CURRICULAR DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Educação Social e Pedagogia Social	30h
Pedagogia Social: Direitos humanos e educação	15h
Políticas socioeducativas para a criança, o adolescente e o idoso	30h
Ação socioeducativa com a criança e o adolescente	15h
Ação socioeducativa na Terceira Idade	15h
Animação social e conflitos sociais	30h
Ação socioeducativa com o adolescente em conflito com a lei	30h
Metodologia de Pesquisa	30h
Planejamento e gestão do trabalho sociopedagógico: equipe multidisciplinar	30h
Psicologia Social	30h
Educação Social, Escola e Família	30
Profissão e profissionalização do Educador Social e do Pedagogo Social	15h
Projeto de ação socioeducacional em organizações governamentais e não governamentais	60h

Fonte: (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, 2016)

Se, por um lado, tanto do ponto de vista legislativo como da classificação da profissão, a profissão de educador social tem delimitado o seu terreno, por outro, é de se notar que, seja

no que refere à formação, seja no que toca as suas práticas/atuação o quadro apresenta-se com graus de incógnitas.

De qualquer modo, o estudo da Educação Social no Brasil já parece produzir algumas análises com compartilhamento comum, entendimentos assimilados por conjuntos de pesquisadores. A propósito, nessa direção, pode-se referir a abordagem de Souza Neto (2010, p. 32), quando ele afirma que:

A educação social em contextos sociais diferenciados está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono. Procura oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana.

Feita a incursão analítica aqui desenvolvida sobre a Pedagogia Social e o educador social, passaremos a tratar dessa perspectiva no município de Mossoró-RN.

II CAPÍTULO: O CONTEXTO DAS COMUNIDADES ENVOLVIDAS NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Em um universo infinito, local pode abranger algo tão gigantesco que sua mente se encolhe diante dele.

Frank Herbert em “*Os Filhos da Duna*”, 1976.

A inclusão das hipóteses no campo da pesquisa social é muitas vezes criticada como um comportamento positivista, onde as conclusões de uma pesquisa deveriam sempre resultar de respostas objetivas, construídas ao longo da investigação. Uma pesquisa social contém invariavelmente um compromisso teórico e metodológico, e este é o caso aqui.

Para Becker (2008) uma análise multivariada¹⁸ é capaz de descobrir que variável ou que combinação de variáveis poderá ‘predizer’ melhor o comportamento sob estudo, contribuindo para desvelar as pretensões e impressões dadas num primeiro momento e numa dada realidade.

Tomando essas considerações como pressupostas, compreendemos que conhecer os modos de convivência e sobrevivência dos moradores que habitam as comunidades que estão envolvidas nos projetos/programas sociais de educação não formal, é salutar para o amadurecimento e avanço nas ideias que se tem desses lugares. Concordamos com Barbosa e Hass (2010) que fundamentam a ideia de que os acontecimentos não podem ser fechados em si, considerados enquanto realidades objetivas. Fazendo parte de sua própria temporalidade, a realidade é uma construção precária, provisória, fenomenal, como percepção dos fenômenos percebidos pela consciência.

Nesta dinâmica da realidade como provisória, assinalamos que apesar de buscar informações que se completem ao longo do caminhar da pesquisa, temos consciência das fragilidades e temporalidades que são inevitáveis, pois, trabalhamos com sujeitos e seus desejos, anseios e medos. Faz-se necessário garantir a construção de um vínculo afetivo entre as partes que estão envolvidas nos projetos/programas, e que propõem a elaboração de práticas significativas para as populações envolvidas.

¹⁸ A análise multivariada, conforme a obra de Becker (2008) estuda como as pessoas se comportam em diferentes situações em que está sendo observada. Geralmente, se faz esta análise num estudo empírico ou de campo, onde o pesquisador tem a oportunidade de descrever, interagir e diagnosticar determinados comportamentos, ações e mudanças repentinas em determinados espaços.

“Além do recorte espacial em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social” (MINAYO, 1992, p. 54). Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividade e interações entre o pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Neste processo, importa abordar a prática dos profissionais (educadores sociais) na sua tentativa de assimilar a dinâmica e a manifestação dos aspectos locais, intensificando o trabalho social com mais propriedade, buscando contemplar interesses em comum e a participação cotidiana dos educandos no processo educativo, tanto por meio de atividades voltadas à diversidade de linguagens e expressões (corporal, artística, escrita, teatral, imagética) como através de áreas ligadas ao meio ambiente, ciências naturais e lógico-matemáticas.

O educador social, como um dos protagonistas dessas realidades dos programas/projetos sociais, “vem se preocupando em não induzir, mas em aceitar a colaboração crítica e consciente das crianças” (VON SIMSON, 2001, p. 68). Este diálogo educador- comunidade- educação não formal, não visa buscar respostas definitivas, mas partindo da realidade que se vivencia, construir “novas” oportunidades, recriações e apoio às atividades que somam para o crescimento emocional e pessoal de cada criança e adolescente participante.

A emergência relativamente recente e a crescente centralidade social do campo da educação não formal podem ser relacionadas com fatores muitos diversos, dentre os quais se podem salientar a crise da escola pública (AFONSO, 2001), derivada não apenas de causas conhecidas e há muito tempo diagnosticadas, mas, também, consequência das pressões competitivas e liberalizantes pelo sistema educativo, diretamente administrado e financiado pelo Estado.

Para Canário (2008), se a promessa e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar, cedo começaram a frustrar as expectativas que alimentaram uma euforia, podemos pensar a escola a partir do não escolar (não formal), pois a vida social é expandida para diversos espaços e o mundo globalizado exige novos aprendizados, novos rumos e efeitos mais eficazes na aprendizagem escolar.

Ainda conforme o autor acima, a maior parte das aprendizagens significativas é realizada fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada

por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro. É fundamental desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer; e por fim, pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir coletivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Segundo o professor Antônio Nóvoa em palestra proferida no Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), reunião 2010, a escola precisa fortalecer o diálogo com outras instituições sociais urbanas¹⁹. A escola sozinha, não alcançará a responsabilidade de desempenhar todas as suas atribuições historicamente criadas. Em outro trabalho, o autor compreende que “não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Ao ser considerado o desenvolvimento profissional a partir de outras instituições sociais urbanas, é de se destacar a existência de organizações da sociedade civil na criação de espaços acessíveis à população marginalizada, a ação de entidades filantrópicas e o desenvolvimento de projetos e programas sociais, como é o caso da presente pesquisa.

Nosso foco neste capítulo é descrever uma caracterização dos bairros que constituem o campo empírico da pesquisa.

Realizamos uma busca online sobre um dos bairros a fim de perceber as características que o lugar tem. Ao digitar o nome “Bairro Belo Horizonte em Mossoró” no sitio *Google.com* aparecem cerca de 337.000 mil links sobre a localidade. Ao filtrar a pesquisa pontuando somente “imagens do bairro” detectamos milhares de casos envolvendo crimes de homicídios contabilizados pela polícia local que faz a “segurança” das ruas. Os noticiários evidenciaram atos de violências “comuns” que fazem parte do cotidiano daquele lugar. Autoridades afirmam que o maior índice é registrado quando o assunto envolve drogas ilícitas entre jovens.

¹⁹ Antônio Nóvoa, Doutor em Educação, catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e autor de obras como *Vidas de professores* e *Profissão professor*. Nóvoa abordou o tema *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente* na conferência de encerramento do XV Encontro Nacional sobre Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), em 2010.

Vejamos esta notícia publicada pelo Jornal de Fato: “Ex- presidiário é morto a facada após discussão em bar no bairro Belo Horizonte em Mossoró: a vítima identificada, Francisco Vagner Rafael da Silva, de 38 anos, foi morto após sofrer uma facada no peito em uma residência onde funcionava um bar. Segundo informações, Francisco estava bebendo na companhia de um ‘amigo’, quando houve uma discussão entre os dois e Francisco foi esfaqueado e morreu no local” (JORNAL DE FATO, 02/11/2015).

Figura 1 EX- PRESIDÁRIO É MORTO A FACADAS APÓS DISCUSSÃO EM BAR NO BAIRRO BELO HORIZONTE EM MOSSORÓ/RN



Fonte: Site Em Cima do Fato RN, 2015.

O cenário acima é representativo de outros que encontramos na internet, confirmando a gravidade da situação social verificada em Mossoró, temos certa dimensão dos efeitos que a exclusão social ou a ausência de políticas públicas acabam influenciando na cultura da comunidade. De toda forma, trata-se de um reflexo da realidade brasileira, relativamente à qual se tem desenvolvido abordagens, procurando-se ir às raízes dos problemas.

“Explicar” a desigualdade e a marginalidade brasileira significa recuperar, necessariamente, a discussão teórica acerca da ambiguidade constitutiva de toda sociedade moderna, que é se dizer igualitária e justa e ser, na realidade, desigual e injusta. Como não somos “marcianos verde-amarelos”, compreender todo o processo de “fabricação dos privilégios injustos” sob a aparência de justiça e igualdade entre nós significa também compreender todo o processo de fabricação do privilégio nas sociedades modernas como um todo (SOUZA, 2009. p. 388).

Em algumas conversas com crianças, pudemos perceber a “naturalização” delas em relação aos atos de violência. Ao final das tardes, em duas semanas que frequentamos o Programa de Criança Petrobras, presenciamos²⁰ o cortejo de alguns moradores ao cemitério

²⁰ Geralmente os cortejos passam em frente ao portão do clube onde funciona o Programa de Criança Petrobras. O cemitério mais novo de Mossoró fica localizado no Bairro Belo Horizonte, próximo a base da Petrobras.

para sepultar parentes que haviam sido assassinados em decorrência de confronto com gangues e policiais por conta da comercialização de droga.

Segundo uma das funcionárias do Programa, que também é habitante do bairro, as mortes por estas razões eram constantes. Ela nos relatou que perdeu a esperança de paz no bairro. Lembrou, reflexivamente, da morte do sobrinho há quatro anos devido a “um acerto de contas” envolvendo a compra de drogas (cocaína).

Esta realidade que afeta a vida dos jovens de Mossoró está no cenário nacional como preocupação de pesquisadores da área de educação, políticas públicas e da saúde. Num recente estudo, Leite e Silva (2015) investigaram a intrigante relação entre drogas, escolas e o papel das políticas públicas frente aos inúmeros conflitos que daí surge.

Somos obrigados a reconhecer que não só a dependência química, em si, deve ser alvo da atenção do sistema. As manifestações biopsicossociais relacionadas ao uso e abuso, além da dependência do álcool e das outras drogas, aparecem nos vários documentos da relação de consumo das SPA - Substâncias Psicoativas (lícitas e/ou ilícitas). Estas manifestações relacionadas ao uso podem ser verificadas logo no início (acidentes de trânsito, violência pessoal e urbana, problemas no trabalho ou nos estudos/escolas, na gravidez, etc.) ou nas várias situações de abuso (distúrbios orgânicos, doenças degenerativas, complicações resultantes dos frequentes episódios de embriaguez, acidentes, violências, etc.), antes da instalação flagrante do quadro de dependência química propriamente dita (LEITE e SILVA, 2015, p. 130).

Os pesquisadores também levantaram informações quanto às dificuldades enfrentadas pela família quando ocorre o descontrole dos filhos com a droga. Apresentam agressividade, falta de interesse em participar da rotina familiar, evitam espaços educativos como a escola. Conforme a amostra estudada pelos pesquisadores no estado da Paraíba, “constatou-se que 78% dos professores consideram as drogas, no geral, um grande problema, sendo que cerca de 40% apontam a presença e gravidade das drogas especificamente na cidade; 75% afirmam que a questão das drogas, hoje, interfere diretamente na relação de ensino aprendizagem, gerando problemas de indisciplina [...]” (LEITE e SILVA, 2015, p. 128).

Ao trazer a localidade das comunidades entendemos a investigação como uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões, como pensou Tuckman, (2002) e que se baseia em princípios de carácter empírico, dialógico, tratando a discussão sobre comunidade como conceito não estático, sujeito a imprevisibilidade, a mudanças. A abordagem sobre comunidade requer, contudo, que se tenha em conta a sua polissemia conceitual.

O conceito de comunidade é sempre comentado nos estudos dos antropólogos e sociólogos por falar da territorialização de populações e espaços geograficamente determinados. Já para os historiadores, o conceito serve como instrumento eficaz para a análise de microssistemas²¹ (BRANDÃO; FEIJÓ, 1984). Ainda para estes autores, o conceito de comunidade é notoriamente esquivo, ou seja, foge do que aparentemente costuma ser denominado. Uma vez se refere a algo existente no mundo real, outras vezes a um artifício para dar forma à investigação e ainda outras ao produto final desta. Neste último sentido, pode-se dizer que comunidade é uma construção hipotética produzida por cada grupo de indivíduos com as suas próprias finalidades e pressupostos.

Se aos antropólogos é por vezes legítimo considerar a comunidade que observam como uma entidade fechada ao exterior, devido a condições geográficas extremamente favoráveis, o mesmo raramente acontece com os sociólogos e de modo algum se pode aplicar aos historiadores. Na realidade, a maior parte das fontes disponíveis denunciam a presença de uma entidade exterior à comunidade, em relação à qual se desvendam a origem, os propósitos e modos de elaboração das mesmas (BRANDÃO e FEIJÓ, 1984, p. 484).

Um dos principais problemas que esta construção hipotética levanta diz respeito às relações que mantém com a totalidade social de que constitui uma parcela e a partir da qual foi abstratamente extraída. As questões derivadas da relação entre a comunidade e o meio em que se insere estão bem patentes na abordagem da articulação comunidade-nação corrente na antropologia das sociedades complexas; na história, elas manifestam-se, principalmente, por intermédio da dificuldade evidenciada na conjugação de estudos monográficos e de síntese.

O ponto fundamental reside em não ser possível estabelecer de forma unívoca a diferença entre o que é interno à própria comunidade e o que cai fora dos seus limites (FERNANDES, 2000). Com efeito, podem considerar-se tantos mundos exteriores a uma dada comunidade quantas as comunidades a integrar num determinado mundo exterior. É o todo que se escolher para envolver a comunidade (seja ele o mercado regional, nacional ou mesmo mundial; a nação, a cidade, o bairro) que irá determinar o tipo de ligações entre a comunidade e o exterior, como também definir o tipo de comunidades que nele será possível inscrever.

É de se considerar também que, no contexto brasileiro, a noção de comunidade não tem similaridade, em sentido estrito, por exemplo, com a realidade dos Estados Unidos, onde,

²¹ Análise de microssistemas na visão dos autores está associado a compartimentos de bairros, ruas, vias aéreas, pequenos lócus.

conforme assinala Tocqueville (2005), o sentido de pertença a um lugar, no momento da fundação do país, fazia com que, dentre outras manifestações, quando da ocorrência de um crime em um dado local, a sua comunidade se mobilizasse para a resolução, considerando-o um crime contra toda a nação. Por outro lado, deve ser assinalado que, uma efetiva discussão analítica sobre comunidade, requer que se tenha em consideração o conceito de classe social.

A formulação clássica de Marx a respeito de classe social a define conforme o lugar das pessoas no processo de produção (SANTOS, 1982). Mais contemporaneamente, outras formulações têm procurado agregar novas configurações a respeito. Nesse sentido, Bourdieu (1987) evidencia o espaço social como uma esfera de lutas onde os agentes elaboram estratégias na perspectiva de manter ou melhorar a sua posição social. Tais estratégias estão relacionadas aos diferentes tipos de capital. Por uma parte, o capital econômico, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo (BONAMINO et. al, 2002).

Por outro lado, a educação escolar, uma forma de capital cultural, é um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. Bourdieu (1987) evidencia a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos dos meios populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico e cultural, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados. Conforme o autor,

O mundo social pode ser concebido como um espaço multi dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos. Os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico, é a forma de diferentes tipos de capital, no

qual são percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU, p. 1987. p.4)²².

Cada classe social, ou segmento de classe, apresenta seus próprios padrões estéticos que vão contribuir para que aquele que expresse esses valores seja imediatamente classificado e continuamente reclassificado dentro do seu próprio grupo. Analisando as preferências específicas das diferentes classes, Bourdieu (1980), considera que a classe trabalhadora tende a mostrar uma atitude negativa com relação a valores estéticos de um modo geral. É o seu 'anti-esteticismo' que decorre da premência de viver em função da satisfação de necessidades imediatas; o habitus proletário é dominado pelo pragmatismo. Já a alta burguesia pode se desprender das necessidades mais prementes e mostrar propensão para experiências não diretamente rentáveis, como o interesse pelas artes de um modo geral. Entretanto as escolhas estéticas existem em todas as camadas sociais e o próprio Bourdieu classifica em três os principais tipos de gostos: o gosto das classes populares, o gosto da classe média e o gosto da classe dominante. Cada uma dessas classes forma o seu padrão estético em várias áreas.

A tese de Silva (1995) sobre Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu, realça nossas ideias sobre classes quando voltamos nosso olhar para as comunidades de nossa pesquisa. Encontramos na tese da autora uma leitura vigorosa sobre a análise dos capitais culturais, simbólicos e econômicos na definição de classes.

Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder. (SILVA, 1995, p. 24).

²² Bourdieu utiliza o "capital simbólico" como um dos tipos básicos de capital. Entretanto, como bem argumenta Brubaker (BRUBAKER, R, 1985), este tipo de capital não seria propriamente uma fonte independente de poder, pois, representa o prestígio atribuído aos outros capitais tomando-os legítimos. Os outros capitais só podem ter valor se forem legitimados. Além disso, o conceito de capital simbólico se confunde com o conceito de capital cultural, pois este último pode ser considerado como o aspecto simbólico do conceito de classe.

Diante da explicação teórica- conceitual, a ideia de classes demonstra uma personificação das categorias econômicas centrais de um determinado regime de produção. Mas nenhum regime de produção existiu historicamente de maneira pura, foram sendo associados a outros regimes de produção e a outros elementos socioeconômicos deste mesmo regime.

Sobre a reprodução das classes sociais, pode-se dizer que ela ocorre de maneira duplamente invisível: primeiramente porque a construção das distintas capacidades de classes é realizada no refúgio dos lares e longe dos olhos do público; depois, invisível ao senso comum, que só atenta para o resultado apresentado como “milagres do mérito individual”, deixando as precondições sociais e familiares desse milagre cuidadosamente fora do debate público.

Analisando a realidade local dos projetos/programas de educação não formal, avançamos na proposição referida por Souza (2009) ao predizer que a visão reducionista de compreender a desigualdade social passa, exclusivamente, pelo crivo da economia. A caracterização da desigualdade social entre classes vai além dos padrões econômicos de sobrevivência no mundo moderno.

Conforme Souza (2009), “o economicismo liberal”, assim como o marxismo tradicional, percebe a realidade das classes sociais apenas economicamente no primeiro caso como produto da ‘renda’ diferencial dos indivíduos e no segundo, como lugar de produção. Equivale então entender que se tornam invisíveis todos os fatores e precondições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim, causa e efeito.

Historicamente, por assim dizer, antes de ser denominada comunidade periférica, os grupos ou conjuntos de pessoas que viviam num determinado espaço social à margem dos grandes centros urbanos eram chamados de “moradores de favelas”. Esse segmento, segundo Souza Neto (2010), é sempre esquecido enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, sendo percebido no debate público somente como um conjunto de indivíduos carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente em discussões superficiais, dado que se chega a ter em conta os problemas reais, tais como ‘violência’, ‘segurança’ pública, ‘problema da escola pública’, ‘carência da saúde pública, combate à fome’. Essa classe social argumenta o referido autor, não é percebida até então enquanto tal, ou seja, não é percebida possuindo uma ideologia própria. Sempre foi invisível, entre nós, e percebida apenas como conjunto de indivíduos que vivem à margem da sociedade, sem os direitos básicos de proteção à vida.

Em outro momento, o autor ao escrever uma obra provocativa sob a denominação de ‘A Ralé Brasileira (SOUZA, 2009), corrobora a compreensão que associa classe e padrões de comportamento, o eu é verificado nas comunidades.

É no “berço” das comunidades que estas pessoas conseguem sistematizar as afinidades, as empatias a partir da consagração de grupos de classes. Grupo da escola, grupo das mães, grupo das decisões comunitárias.

A meus olhos, é a circunstância da ‘naturalização’ da desigualdade periférica que não chega à consciência de suas vítimas, precisamente porque construída segundo as formas impessoais e peculiarmente opacas e intransparentes, devido à ação, também no âmbito do capitalismo periférico, de uma ‘ideologia espontânea do capitalismo’ que traveste de universal e neutro o que é contingente e particular [...] Umas das formas de feridas profundas parece-me a aceitação da situação de precariedade como legítima e até merecida e justa, fechando o círculo do que gostaria de chamar de “naturalização” da desigualdade, mesmo de uma desigualdade abissal como a da sociedade brasileira (SOUZA, 2012, p. 180).

O processo de modernização brasileira constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais culturais e econômicos, este processo constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas também desprovida das ‘pré-condições sociais’ morais e culturais que permitem essa apropriação de cultura em seus costumes e comportamentos (SOUZA, 2012).

Estes moradores desprovidos de direitos básicos vêm sendo caracterizados de ‘pessoas da ralé’. “É essa classe que designamos pessoas da ralé, não para ofender essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social que é o abandono social e político” (SOUZA, 2009, p. 21). É a existência da ralé enquanto classe que, embora não seja percebida como tal, estrutura de fio a pavio a nossa sociedade que podemos atribuir o grande sucesso e alcance da má-fé institucional entre nós. Como ela compõe um terço de nossa população de 180 milhões de habitantes, podemos imaginar como as instituições são radicalmente afetadas pela sua existência massiva.

A compreensão das implicações que envolvem o conceito de classe social permite, em conjunto com outros fatores, entender as configurações da (des)organização familiar e as modalidades de suas relações com as atividades socioeducativas nos espaços de educação não formal, como também nos espaços formais.

O reconhecimento da realidade que remonta o quadro de participantes dos projetos/programas sociais nos pareceu infinitamente importante para realizarmos, de fato, a caracterização das comunidades nas quais os educadores realizam as suas atividades.

O que apreendemos dessas discussões teóricas sobre comunidade e classe social está para além do mero aspecto econômico. O que determina a classe social é também a identificação cultural, social, cognitiva e espacial. Todos esses elementos juntam-se através das histórias de vida de pessoas.

No caso particular da cidade de Mossoró, com base em Queiroz e Elias (2010), nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a expansão do ambiente construído tem se tornado perceptível no plano da paisagem, estendendo-se para todos os lados, com a construção e ampliação de inúmeras vias, a construção de conjuntos habitacionais, as ocupações de terrenos, a constituição de favelas, a construção de equipamentos industriais etc. Em meio a esse processo de expansão do ambiente construído, o Estado, em suas instâncias federal, estadual e municipal tem financiado inúmeras políticas públicas que visam à erradicação das favelas a partir de programas de construção de moradias.

Tendo em vista o contexto supracitado, pretendemos argumentar que a denominada erradicação de favelas diz respeito a um aspecto quantitativo/formal no interior de um contexto maior de luta entre as classes sociais em busca dos conteúdos qualitativos originários do mundo urbano.

No plano das políticas públicas, conforme Queiroz e Elias (2010), um instrumento de grande importância para o crescimento da cidade tem sido o Plano Diretor formulado no ano de 2006. Em seu capítulo I, denominado 'Da Finalidade e Abrangência', Art. 2º, é afirmado que: "O Plano Diretor é o instrumento básico da política de expansão urbana e desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental, determinante para os agentes públicos e privados que atuam no Município." Já em seu capítulo II, 'Dos Princípios e Objetivos Gerais do Plano Diretor', Art. 12, são expostas as diretrizes da política urbana, tais como: "promover e incentivar as atividades econômicas, especialmente o turismo e o setor industrial, como forma de desenvolvimento econômico e social, priorizando a proteção do meio ambiente e combate a qualquer tipo de poluição, com observância das peculiaridades locais, bem como a criação de oportunidades para melhoria das condições econômicas e sociais da população".

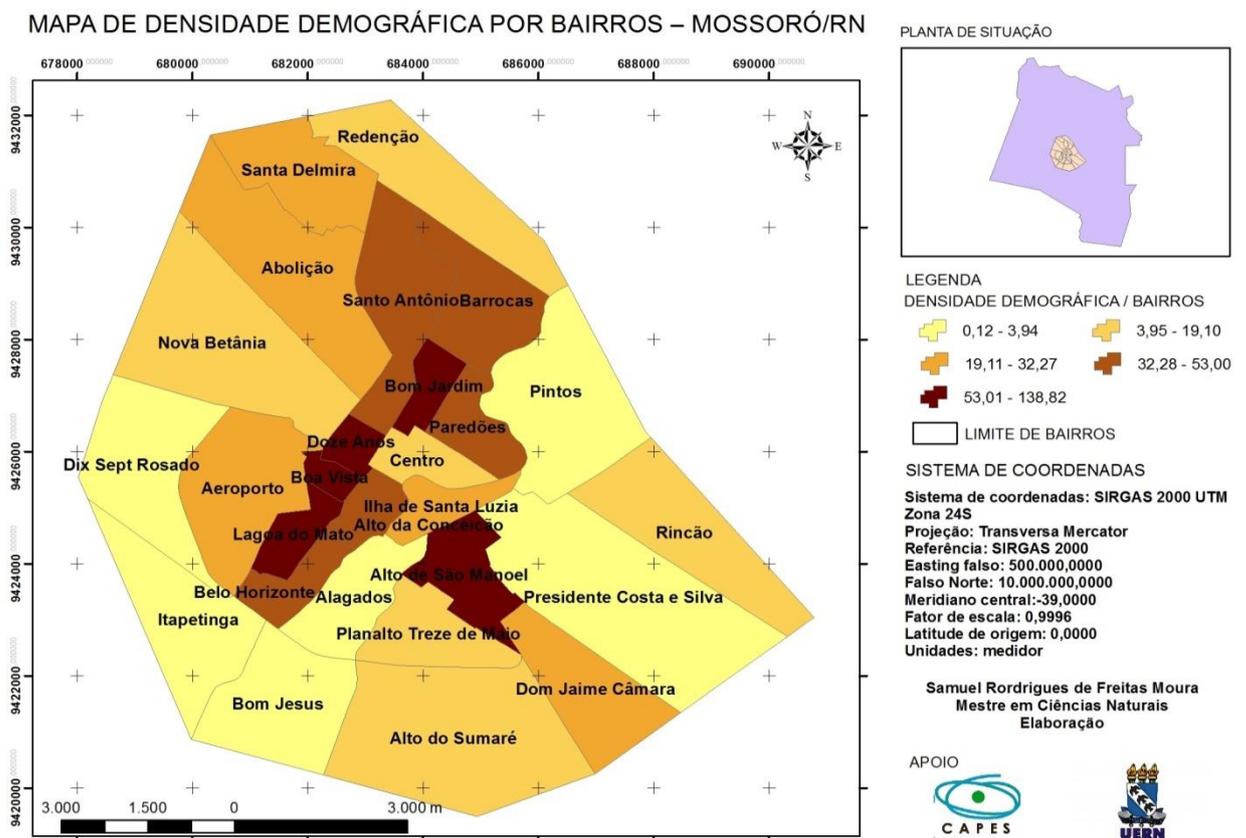
As orientações expostas no Plano Diretor da cidade, na prática, juntam-se ao Programa de Desenvolvimento Econômico Integrado e Sustentável de Mossoró (PRODEM), e o

Programa de Apoio ao Desenvolvimento do RN (PROADI). Esses, através de incentivos fiscais, doação de terrenos, obras de infraestrutura etc. têm como objetivo fomentar o crescimento e a expansão da economia municipal e estadual.

2.1 Conhecendo as comunidades periféricas: realidades locais

Mossoró é hoje uma ilha de desenvolvimento, de oportunidade e isso se reflete na expansão dos negócios e principalmente das franquias. É uma nova demanda que surge. A cidade está em evidência nacionalmente pelas suas características econômicas da fruticultura, do petróleo e gás e isso atrai investidores (SEBRAE/RN, 2012).

Mapa 1 CIDADE DE MOSSORÓ-RN COM ENFOQUE NOS BAIRROS/SENSO2010



Com base nas informações levantadas no site oficial da Prefeitura de Mossoró-RN²³, a cidade está localizada no Médio Oeste Potiguar, sendo considerada a segunda maior cidade do

²³ Disponível em: <<http://www.prefeiturademossoro.com.br/mossoro/geografia/>> Acesso em 09 de maio de 2016 às 16h43min

estado, possuindo atualmente uma população de 259.815 habitantes, sendo 199.181 na área urbana e 14.760 na zona rural (Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

O clima é semiárido com temperaturas que oscilam em média entre 22,5° e 33,3° e a vegetação predominante é a caatinga. O acesso ao município pode ocorrer através das rodovias federais 110, 304 e 405, além das inúmeras rodovias estaduais que interligam a cidade com as demais, além dos municípios situados nos estados vizinhos da Paraíba e do Ceará. Limita-se ao norte com Estado do Ceará e o Município de Grossos; ao sul com os Municípios de Governador Dix-Sept Rosado e Upanema; ao leste com Areia Branca e Serra do Mel; e a oeste com Baraúna.

De acordo com o IBGE (2010), a área total do município é de aproximadamente 2.100 km² quilômetros quadrados, o que lhe dá o título de maior município do estado do Rio Grande do Norte, em termos de extensão territorial. Conforme estudo divulgado em 2008 pelo IDEMA o relevo é predominantemente plano, uma média de altitude de 100 metros. Sua formação é composta pela Depressão Sertaneja/São Francisco, pela Chapada do Apodi, por planícies fluviais e por depressões subterrâneas. O estudo do IDEMA demonstrou ainda que o município encontra-se com 100% do seu território inserido na bacia hidrográfica do rio Apodi/Mossoró. Os principais rios que cortam o território Mossoroense são o Rio Apodi e o Rio do Carmo. O período chuvoso vai de fevereiro à abril.

Até alcançar a atual formação, com aproximadamente três mil quilômetros quadrado, Mossoró passou por diversas mudanças, incorporando e desmembrando territórios. Foi assim com a área que hoje é as cidades de Assu, Governador Dix-Sept Rosado, Baraúna.

Sobre a economia local, conforme dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), entre 2000 e 2010, a taxa de atividade da população de 18 anos ou mais subiu de 60,80% em 2000 para 64,09% em 2010. Juntamente com isso, a taxa de desocupação diminuiu de 19,86% em 2000 para 10,07% em 2010. Ainda conforme dados de 2010, das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais, 5,67% trabalhavam no setor agropecuário; 4,50% na indústria extrativa; 8,52% na indústria de transformação; 9,78% no setor de construção; 0,76% nos setores de utilidade pública; 19,72% no comércio e 43,71% no setor de serviços.

A fruticultura irrigada, a indústria salineira e a indústria extrativa são alguns dos segmentos econômicos de destaque na cidade. O município é o maior produtor de sal do país, bem como o maior produtor de petróleo em terra. A fruticultura irrigada é voltada, em sua maior parte, para a exportação, com destaque para a produção do melão.

Na dissertação de Mestrado em Geografia sobre as “Redefinições do Comércio de Mossoró”, Couto (2011), analisou a expansão comercial da cidade entre 1995 a 2005 a partir de dados atualizados do IBGE (2010). Os estabelecimentos comerciais e de serviços voltados ao consumo produtivo da atividade localizam-se sobretudo no Centro e na BR-304, principal rodovia de acesso à cidade, e têm abrangência de mercado não apenas em Mossoró, mas também em toda a região produtiva sob sua influência. Os maiores serviços são de consultorias para pesquisa agropecuária, sistema de irrigação e comércio exterior, importação e exportação.

O setor da construção civil foi bastante beneficiado pelo processo de expansão urbana da cidade, através de obras públicas e privadas desde a década de 1970 e, sobretudo, nos anos 2000, com vistas a adaptar a cidade à nova e intensa dinâmica econômica adquirida nas últimas décadas. Entretanto, o avanço mais significativo se deu entre os anos de 1995 e 2005, com a presença de 370 estabelecimentos na construção civil. Obras realizadas pela administração pública, especialmente de infraestrutura, equipamentos urbanos, construção de unidades habitacionais etc.; e também pela iniciativa privada, com a construção de edifícios residenciais e comerciais e de condomínios fechados, verticais e horizontais.

A partir da pesquisa de Couto (2011), ficou evidente que o comércio detém as maiores taxas de participação de empregos formais, atingindo mais de 50% do total de estabelecimentos da cidade no ano de 2005 (52,68%). Se considerarmos o terciário de modo geral (comércio e serviços), os dados ficam ainda mais elevados, pois, juntos, estes dois setores respondem por mais de 75% do total de estabelecimentos.

Além disso, o crescimento das atividades terciárias também se deve à intensificação do processo de terceirização na cidade, com a instalação de inúmeras empresas prestadoras de serviços às demais atividades econômicas (atividade salinera, atividade petrolífera e o agronegócio de frutas tropicais).

Este processo influenciou diretamente na expansão da quantidade de empresas prestadoras de serviços, principalmente à Petrobras, pois parte da sua produção na cidade é totalmente terceirizada para empresas nacionais e multinacionais, aquecendo o setor comercial. Ademais, estabelece uma série de novas sociabilidades no ramo administrativo, contábil e demarcações geográficas para futuros pontos de perfuração de postos de petróleo, requerendo, desse modo, mão-de-obra especializada, a qual, em sua maioria não existe na cidade, o que gera imigração para região petrolífera de Mossoró.

Por fim, entendemos que as atividades comerciais foram dinamizadas pela nova divisão inter-regional do trabalho, que as redefiniu e lhes atribuiu novos papéis na economia local e regional. Uma cidade essencialmente comercial tornou-se um centro regional polarizador de comércio e serviços e esta mudança foi resultado de duas tendências poderosas no desenvolvimento do consumo: a mobilização da moda em mercados de massa e a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços, ambas receberam influências do crescimento no setor da construção civil.

Do ponto de vista da lógica da acumulação de capital, a construção civil desempenha um papel estratégico, pois ela está vinculada ao setor que assenta as bases sobre as quais tem o processo de desenvolvimento econômico. Autoestradas, pontes, prédios “orgânicos” ao processo de produção, por exemplo, muito dizem da relevância da construção civil como esfera basilar à acumulação capitalista (LEITE, 2002, p. 104-105).

Para caracterizar um local, as configurações particulares que o identificam devem ter um determinado grau de estabilidade para gerar um padrão capaz de se replicar. Geração por repetição e replicação por imitação são as condições para afirmar uma identidade local (DE FRANCO, 2003). A localização é um processo de geração de identidade e replicação de características dessa identidade. O local é criado pelo desejo coletivo. Localizar não é encontrar um local, é criar um local. Qualquer coletivo humano estável, para subsistir, requer cooperação. Localização tende a criar comunidade. Relativo a esta lógica teórica, levamos este conhecimento para entender o perfil dos moradores das comunidades envolvidas na pesquisa por meio de algumas categorias: geográfica, cultural e socioeconômica.

No mais, as leituras sociológicas relacionadas às comunidades, ancoradas nas ideias de Souza (2012), De Franco (2003), Bourdieu (1980; 1996), Bardin (2002) e Goldwasser (1974), ressignificaram nosso caminhar em busca do conhecimento local.

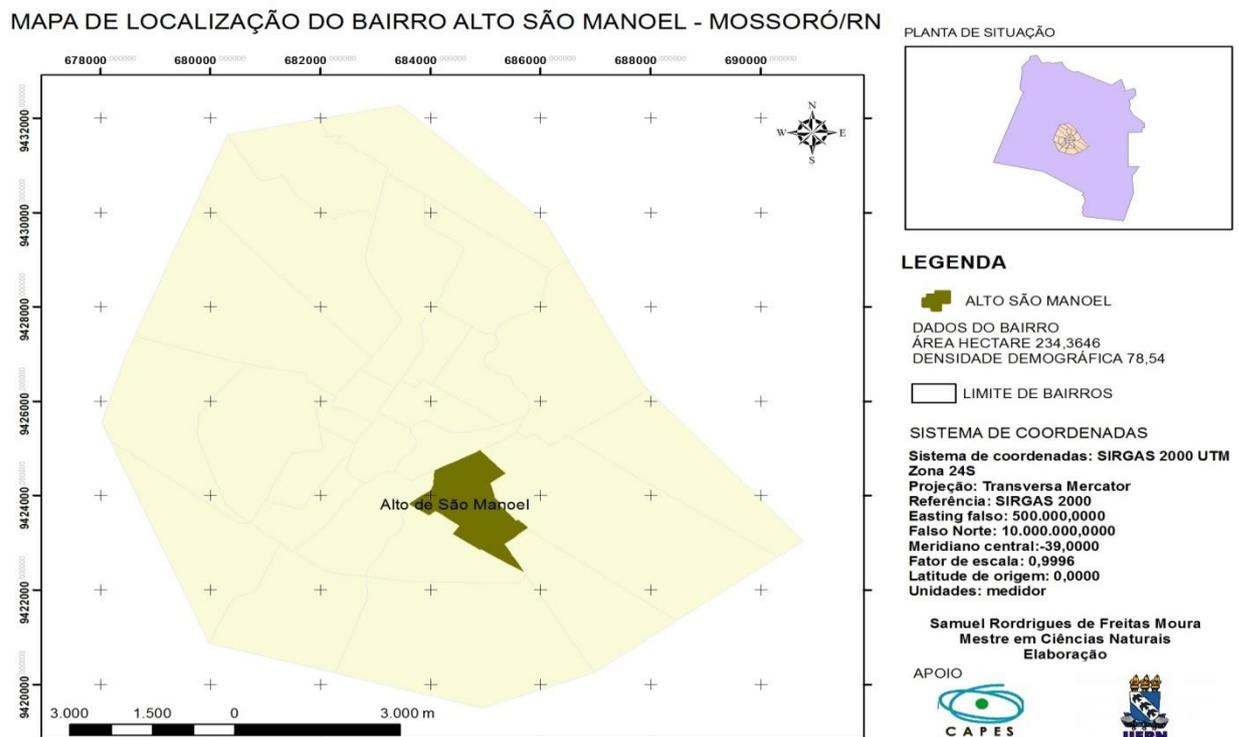
A ideia de comunidade foi sendo constituída pelos aportes bibliográficos ao longo da pesquisa, bem como pelos relatos de alguns moradores das comunidades. Sendo entendida como marcada pelo sentimento de pertença a um lugar geograficamente delimitado e construído sóciohistoricamente pela ação dos sujeitos, suas falas, opiniões, etc. Aparecemos para os outros; estamos no espaço público e esse espaço é potencialmente perpassado por respeito ou desprezo, por orgulho ou vergonha. A identidade com o ambiente que se vive é determinante nas posturas vivenciadas durante a interação com o outro

A seguir apresentamos ilustrativamente mapas dos bairros que constituem o campo empírico da pesquisa. Após as primeiras informações destes espaços geograficamente

delimitados, realçamos os elementos de cada bairro a partir de suas características de ordem social, econômica e do perfil dos moradores (nível de escolaridade, empregabilidade).

2.2 Os arredores da cidade: Alto de São Manoel

Mapa 2 BAIRRO ALTO DE SÃO MANOEL/SENSO 2010



A população de Alto de São Manoel representa 7,06% da população do município de Mossoró. Conforme o Censo 2010 a população de Alto de São Manoel - Mossoró, RN é composta por 8.716 homens e 9.620 mulheres. Este bairro, de acordo com a Fundação Câmara Cascudo, situa-se no lado leste da cidade, à margem direita do Rio Mossoró, e é cortado centralmente pela Avenida Presidente Dutra, saída de Mossoró para Natal, a capital do Estado. É considerado um dos bairros mais populosos da cidade.

De acordo com Brito (2001), o bairro tem origem no antigo Alto do Balbino, pois no século XVIII, Simão Balbino Guilherme de Melo, proprietário, agricultor, pecuarista, Delegado de Polícia, tinha parte de suas terras neste local (Atual Alto de São Manoel). Dom Jaime de Barros Câmara (1894-1971), o primeiro bispo da Diocese de Mossoró em 1935 propôs a mudança de Alto do Balbino para Alto de São Manoel, em homenagem a Manoel

Cirílio dos Santos que fez a doação do terreno para a construção da capela de São Manoel, a qual está retratada a seguir:

Figura 2 IGREJA DO ALTO DE SÃO MANOEL-AV. PRESIDENTE DUTRA



Fonte: <http://www.azougue.org/conteudo/mossoro_meu_xodo80.htm> Acesso em 07 abr de 2015 às 14h25min.

A cidade foi inundada durante a enchente no ano de 1961 (data da imagem) e como medidas urgentes para ajudar a população de baixa renda, os padres da época cederam alguns terrenos aos desabrigados, pois como se travava do lugar mais alto da cidade, o rio Mossoró não chegou a alagar a sua totalidade. Nesta época, alguns moradores acabaram por permanecer no lugar até que ele recebeu o nome do santo paroquial da Igreja Católica da época. O padre então deu o nome do santuário de São Manoel para o bairro que atualmente tem o nome de Alto de São Manoel.

As dificuldades de infraestrutura não cessaram na cidade mesmo após seu processo de modernização durante a década de 1980 com a intensificação da instalação de indústrias.

A população, nos dias atuais, por intermédio da Associação de Moradores, tem buscado em parcerias com instituições educativas mais oportunidades de amenizar as carências dos jovens, para que estes possam ter uma formação cidadã aberta, ou seja, para além da escola. A Universidade Federal Rural do Semi árido (UFERSA) em parceria com a Associação dos moradores está desenvolvendo o projeto de extensão universitária Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com moradores. O projeto oferece curso de introdução à informática gratuita para a comunidade. A primeira turma iniciou no mês de

junho de 2013 com 30 participantes, a maioria composta por pessoas que têm pouca ou nenhuma familiaridade com o computador.

A coordenação do Projeto TICs tem trabalhando para que a parceria seja estendida aos demais bairros, pois a necessidade é significativa. O projeto é financiado pela UFERSA através do Ministério das Comunicações, do Governo Federal, e os monitores são universitários e bolsistas.

A intenção foi ofertar três turmas. As aulas da primeira turma deste ano de 2016 começaram em março e vem contemplando mais de 300 jovens/alunos. Embora os alunos tenham habilidade com o uso de celulares, eles desconhecem as ferramentas básicas do computador portátil e fixo. "Essa parceria com a UFERSA prepara os jovens da nossa comunidade para o mercado de trabalho, sendo de grande importância" (considerou o presidente da Associação de Moradores do Alto de São Manoel, Clauro Maurício da Silva, numa conversa informal com a pesquisadora).

A distribuição empregatícia da mão de obra do Alto São Manoel situa-se, com carteira assinada, basicamente pelo comércio de varejo e pelo setor automobilístico. É neste bairro que está localizado a Casa de Passagem, programa da Prefeitura de Mossoró, RN, criada nos anos de 1988.

Figura 3 PAISAGEM AÉREA DO BAIRRO ALTO DE SÃO MANOEL, MOSSORÓ-RN (2015)



Fonte: Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=947842>> Acesso em 08 maio de 2016.

Não tivemos autorização para fotografar a área da Casa de Passagem. Segundo a psicóloga, por ser uma instituição que abrigam jovens e mulheres com graves problemas sociais e intrafamiliares, estes precisam ter suas identidades protegidas pela Vara da Infância e Delegacia de Apoio a Mulheres vítimas de violência doméstica da cidade. Todas as nossas conversas foram gravadas e tivemos acesso aos espaços do referido programa, sempre acompanhados pela psicóloga e um guarda municipal que faz a segurança. A justificativa para tal monitoramento foi assinalada pela necessidade de segurança pessoal de quem frequenta o lugar, pois há ocorrências de ex- esposos e irmãos dos abrigados que tentam invadir a força o local com intuito de violentar, insultar os participantes do programa.

A Casa de Passagem desenvolve seus serviços de proteção social de alta complexidade, com objetivo de acolher e assegurar proteção integral a crianças e adolescentes sem referência familiar, em situação de ameaça, na modalidade de abrigo. Já abrigou, nos anos de 2015 e 2016 cerca de 39 pessoas entre crianças, adolescentes e mulheres.

Os serviços da Casa de Passagem se voltam para atendimento psicossocial, acompanhamento interdisciplinar para crianças e adolescentes, o que exige maior flexibilidade e acompanhamento intenso dos educadores sociais; para isso, o ambiente funciona 24 horas/dia, buscando efetivação na qualidade do atendimento. Vale ressaltar que as crianças, adolescentes e as mulheres, são encaminhadas geralmente, por instituições e programas de proteção social e do sistema de garantias de direitos, tais como: Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude.

Os passos do trabalho desenvolvido podem assim ser apresentados: ocorre a recepção e o acolhimento, o acompanhamento técnico e individualizado da equipe interdisciplinar dos educadores e psicólogo, insere-se o educando em atividades como a dança, oficinas de música, cidadania e direitos humanos, encaminha-se os acolhidos à rede de proteção para possíveis adoções ou internato em outras instituições, dentre outros.

Dessa forma, a estrutura física é composta por 01 berçário, 01 quarto feminino e 01 quarto masculino, 01 cozinha, 01 sala de primeiros socorros, 01 almoxarifado, 01 refeitório, 01 sala de coordenação. Com relação ao material tecnológico e o material de expediente, falta quase tudo. Não existe espaço pedagógico para as educadoras planejarem suas atividades.

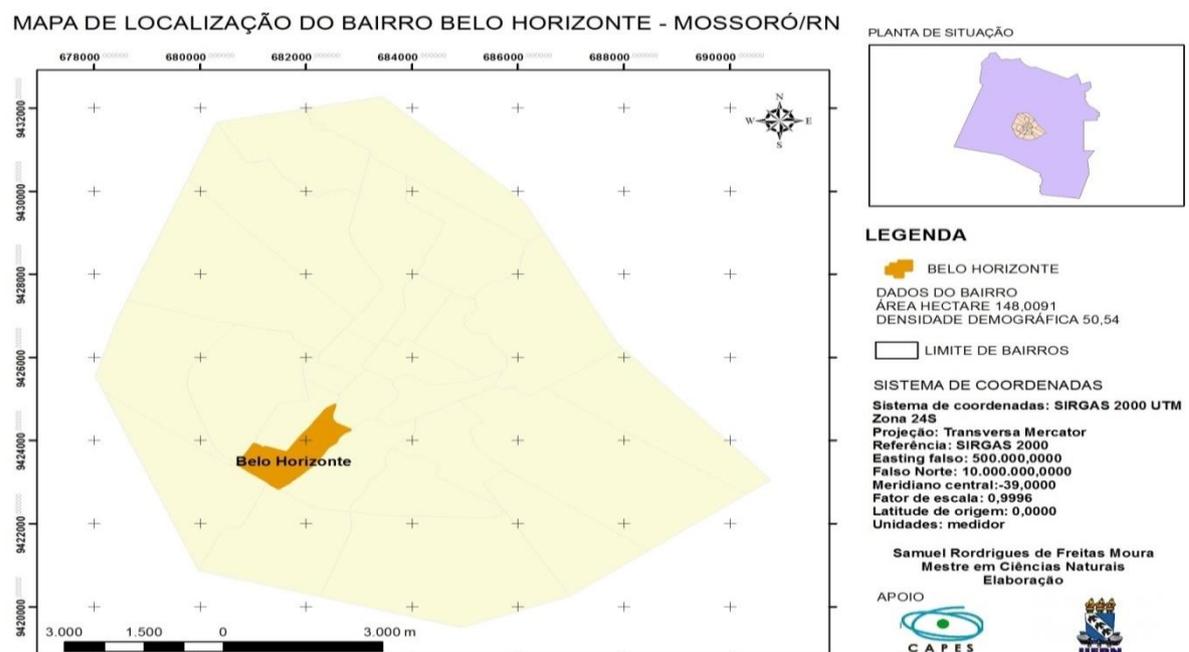
Percebemos que apesar de amplas instalações físicas, o espaço não dá conta de um trabalho pedagógico sistematizado. As educadoras não dispõem de condições para o devido desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda sobre a estrutura física, faltam espaços para atividades interdisciplinares que terminam ficando ausentes, pois na Casa não há espaço para interação com os demais profissionais.

Uma das características da Casa de Passagem é a contribuição dada aos acolhidos no sentido de assegurar a normalização da sua sociabilidade, assistência integral à saúde, à educação, o lazer, o cuidado da equipe interdisciplinar e o trabalho para o retorno à família.

2.3 Os arredores da cidade: Belo Horizonte

Mapa 3 BAIRRO BELO HORIZONTE/SENDO 2010



Conforme o censo do IBGE de 2010, a população de Belo Horizonte é composta por 4.105 habitantes do sexo masculino e por 4.390 do sexo feminino.

O bairro Belo Horizonte está localizado num espaço industrial da cidade de Mossoró, zona sul, nas proximidades encontramos além da Base da Petrobras, indústrias de Castanhas, produtos de limpeza e fábrica de reciclagem. A situação de carência econômico-social no bairro é bastante perceptível. O mesmo tem aproximadamente 36 ruas, segundo dados do IBGE (2010).

Figura 4 RUA WILMA DE FARIAS, BAIRRO BELO HORIZONTE, MOSSORÓ/RN..



Fonte: Jornal o Mossoroense, em 05 de janeiro de 2016.

Mesmo havendo expansão territorial do bairro com a implantação da base da Petrobras, da ampliação de escolas municipais, incluindo Unidades de Educação Infantil, postos de saúde, praças e 87% das ruas asfaltadas há necessidades básicas a serem atendidas, e que deixam a população em situação de extrema vulnerabilidade social, conforme assinala o líder do conselho comunitário do Bairro Belo Horizonte.

De acordo com o Conselho Comunitário, existem algumas denúncias em rádios locais, nas quais tenta-se chamar a atenção das autoridades no sentido de negociar melhorias para o bairro.

Com a intensificação das doenças respiratórias, principalmente em crianças, gestantes e idosos, a coordenação do Conselho Comunitário tenta, a partir da Câmara dos Vereadores, buscar alguns investimentos necessários, principalmente no saneamento básico.

A mão de obra do bairro está distribuída, sobretudo, no setor comercial, com vínculos formais e não formais, bem como em atividades domésticas, serviços de babás e trabalhos autônomos.

É neste bairro que fica localizado o Programa de Criança Petrobras sediado no Clube dos Empregados da Petrobras. O Clube dos Empregados da Petrobras em Mossoró (CEPE) foi fundado em fevereiro de 1991, possuindo nova sede a partir de novembro de 1993. Na época,

o clube era intitulado Associação dos Empregados da Petrobras – ASPETRO, funcionando até hoje no mesmo endereço, na rua Carmelita Lima de Góis, s/n.

O CEPE proporciona um espaço de lazer aos petroleiros, buscando desenvolver atividades de integração com a comunidade circunvizinha também. Seu espaço físico contempla 05 piscinas térmicas, 02 toboáguas e 01 kamikase, restaurante para 500 pessoas, salão de jogos (Sinuca profissional, totó, tênis de mesa, etc), quadra poliesportiva (Futsal, Basquete e Vôlei), quadra de tênis, quadra de vôlei de areia e futvoley, campo de futebol gramado (society), 09 chalés, 20 quiosques, 02 churrasqueiras.

Em 2005, o CEPE estabeleceu os primeiros contatos com a Petrobras para desenvolver nas suas dependências um programa social. Em agosto de 2006 foi implantado o Programa Esporte e Lazer, com objetivo de oferecer condições educativas para a formação pessoal, profissional e cidadã por meio de atividades sócioeducativas em dois dias por semana, quais sejam:

- Arte-educação – Teatro e dança;
- Prática desportiva – Futebol, Vôlei e Basquete;
- Recreação aquática.

O PCP conta com parceria da família e as escolas, buscando organizar meios pedagógicos para a promoção da cidadania de crianças e adolescentes.

O Programa de Criança Petrobras visa à proteção da criança e do adolescente expostos ao risco social eminente por meio de atendimento especializado que complementa a formação escolar e familiar das crianças. O Programa procurará envolver além das 100 crianças/adolescentes, as famílias dos participantes, as escolas parceiras e instituições de representação comunitária. Essa participação acontecerá por meio de reuniões, palestras, visitas individuais e eventos internos onde procuraremos envolver e esses sujeitos em nossas ações sejam elas realizadas na sede, instituições ou nas comunidades (BRASIL, 2011, p.21).

A partir da parceria com as famílias da comunidade, a equipe almejou ampliar os vínculos construídos neste convênio, tendo sido realizadas 03 reuniões, sendo que em uma delas foi possível a colaboração de uma psicóloga. Nesse período foram realizadas inúmeras visitas aos lares na busca de um contato mais direto, para se estabelecer laços de confiança mais fortalecidos com as famílias.

As ações desenvolvidas nas escolas foram significativas durante o ano de 2014, pois a maioria delas desconhecia o que era o Programa de Criança Petrobras e qual a sua função. Na

ocasião foram coletados dados escolares, frequência e comportamentos individuais dos alunos. A seguir destacamos as escolas parceiras:

- E. E. Cônego Estevam Dantas;
- E. E. Francisco Antônio de Medeiros;
- E. E. Manuel Justiniano de Melo;
- E. E. Aleixo Rosa da Silva;
- E. E. Monsenhor Raimundo Gurgel;
- E. E. Moreira Dias;
- CEIPEV (Centro de Educação Integrado Prof. Eliseu Viana)
- E. E. Mons. Francisco Sales Cavalcante – CAIC;
- E. E. Onzieme Rosado;
- E. E. Presidente Kenedy;
- E. M. Francisco de Assis Batista;
- E. M. Antônio Fagundes;
- Escola Maria Imaculada (Colégio de Freiras).

No mais, o PCP conta com a participação de um grupo de capoeira da própria comunidade; visitas à ACREVI para conhecer seu funcionamento e recolher alguns materiais recicláveis. O Programa recebe também apoio do Conselho Tutelar, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

2.4 Os arredores da cidade: Nova Vida

Conforme o censo de 2010, a população do bairro Nova Vida é de 2.615 homens e de 3.912 mulheres.

Existem mais jovens do que idosos, sendo a população composta de 24.5% de jovens e 4.3% de idosos (SENSO 2010).

O bairro Nova Vida foi criado em 1982, com a construção de um conjunto residencial que tinha como objetivo abrigar várias famílias que moravam em zonas ribeirinhas e que sofriam consequências das enchentes em períodos de inverno. Nesse mesmo ano, ocorreu um conflito armado entre a Argentina e a Inglaterra, que disputam a soberania sobre as Ilhas Malvinas (para os argentinos), ou Ilhas Falkland (para os britânicos). Esse conflito foi

denominado de Guerra do Atlântico Sul, mas para o nosso continente ficou conhecida popularmente como Guerra das Malvinas. O bairro, desse modo, foi nomeado pelos sacerdotes da época em ato de caridade como Malvinas, para homenagear as vítimas dos conflitos entre referidos países.

Os moradores foram se aglomerando em propriedades isoladas, construíram residências e, no ano de 1999, fundaram a Associação Comunitária Reciclando para a Vida (ACREVI), por iniciativa de Josefa Avelino com apoio de um técnico da Petrobras o Sr. Moaldemir Freire. Aos poucos outras pessoas foram se incorporando e atualmente o bairro conta com a participação de pessoas de diferentes bairros da cidade, em sua maioria mulheres.

A ACREVI surgiu na comunidade Nova Vida, município de Mossoró/RN, no ano de 1999, por iniciativa de catadores de lixo, composta em sua maioria por mulheres, tendo Josefa Avelino Silva como presidenta. Esta associação é permeada por algumas questões que merecem destacar: a questão ecológica, a educação popular e a formação política de seus componentes. Seu surgimento se dá num contexto de retirada dos lixões que rodeavam as periferias da cidade, como também inserção dos mesmos no mercado de trabalho informal. A dimensão ecológica que gera em cada catador o pertencimento e compromisso pró-ecológico no cuidado do meio ambiente, se expressa nas práticas de Educação Ambiental (OLIVEIRA e TOSCANO, 2014, p. 301).

Como desafio, tem-se a necessidade de organização e formação que capacitem os catadores a compreender o papel da ACREVI, que não é só gerar renda, mas qualificá-los para torná-los verdadeiros agentes da educação ambiental.

Constatamos a importância dada pelos associados de buscar sempre qualificação e entender a lógica de funcionamento da ACREVI, bem como a sua importância no bairro Nova Vida, para que saibam das suas funções, direitos e deveres. Boa parte da população (75%), de acordo com um dos coordenadores da Associação, vive da reciclagem. O trabalho é desempenhado significativamente por boa parte das mulheres moradoras do bairro Nova Vida.

No âmbito da relação entre a ACREVI e a gestão municipal do meio ambiente, registra a existência de conflitos. Mobilizando boa parte da comunidade local, a ACREVI tem exigido apoio da prefeitura em prol de benefícios aos moradores, como a oferta de cursos de reciclagem, cursos técnicos e auxílio alimentação. Por outro lado, a prefeitura quer garantias de porcentagem na produção e rentabilidade de tudo que for conseguido pela empresa.

A cidade de Mossoró/RN enfrenta problemas críticos com relação ao recolhimento e tratamento dos seus resíduos sólidos. A Associação Comunitária Reciclando para a Vida

(ACREVI) tem-se apresentado como uma alternativa para fazer frente a esse desafio, mediante um programa de educação ambiental que busca a gestão adequada do lixo. Assim, várias ações educativas vêm sendo desenvolvidas como forma de buscar a participação e o envolvimento da comunidade no processo de gestão desses resíduos sólidos, objetivando a implantação da coleta seletiva. É nesta localidade que surge o Programa Mulheres em Ação, um dos espaços investigativos dessa pesquisa.

É no Bairro Nova Vida que surge o Programa Mulheres em Ação, espaço de educação não formal que atua vinculado a ACREVI que promove cursos de educação ambiental Na comunidade para quem não tem emprego formal.

A oportunidade que é dada a população do Nova Vida vai para além de um aperfeiçoamento profissional, elas buscam novos sentidos de vida, de experiências cotidianas. Entre as participantes do Programa há registros de histórias de violência doméstica silenciosa, opressões e agressões cotidianas. Como decorrência disso, em 1994, a Pedagoga Francisca das Chagas²⁴ buscou apoios para enfrentar tal situação. (deixar claro se Francisca é a fundadora da ONG). “Hoje muitas mulheres são mães solteiras, sustentam a família com a profissão que aprenderam na ONG”, relata a coordenadora. Por conta da dependência financeira e dos filhos pequenos, algumas mulheres se submetem a violência dos companheiros.

Queiroz (2007) investigou as violências sofridas pelas mulheres do bairro nova vida. A pesquisadora constatou que apesar da violência contra a mulher existir independentemente de classe social, é importante ressaltar que, por causa das determinações econômicas e sociais, as mulheres menos favorecidas vivem em situação de maior vulnerabilidade, se comparadas às das mulheres de classes médias e altas.

As mulheres de classe média e alta quando são vítimas de algum tipo de violência, buscam ajuda nas clínicas de terapia, fazem viagens, entre outras coisas. Já as pobres por não terem recursos financeiros suficientes para pagar um tratamento psicológico e de saúde, sendo este de alto custo e pouco disponibilizado pelo SUS (Sistema Único de Saúde), a única alternativa que lhes restam é a delegacia. O fato desta violência ocorrer frequentemente no âmbito do espaço privado e ser praticada por pessoas com as quais as vítimas mantêm relações afetivas não lhe retira o caráter político e, portanto, público, devendo ser enfrentada pelo poder público por intermédio de políticas públicas, bem como ser repudiada por todos(as) que lutam por uma cidadania plena que inclua a igualdade entre os gêneros (QUEIROZ, 2007, p 03)

²⁴ Francisca das Chagas é a fundadora e coordenadora do Programa Mulheres em Ação.

As situações conflituosas de quem vive em intensa vulnerabilidade social como é o caso das três comunidades definidas para estudo neste trabalho, estão no cerne das discussões das políticas públicas nacionais e internacionais. Seja por iniciativas meramente sistêmicas (de controle social), seja por ações alternativas (de enfrentamento da desigualdade e da vulnerabilidade social), tem sido delineado um cenário com novas modalidades de trabalho educativo, cenário esse que tem constituído o âmbito de atuação do educador social. No próximo capítulo, trataremos dessa realidade no município de Mossoró, conforme os três espaços aqui enfocados.

III CAPÍTULO: “QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER”: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR EDUCADORES SOCIAIS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAIS EM MOSSORÓ-RN

Para a construção deste capítulo, principalmente neste momento de compreensão e interpretação das vozes dos educadores sociais, fomos adotando alguns procedimentos metodológicos necessários para obter respostas ao objetivo geral de nossa investigação, a saber, “analisar a atuação profissional dos educadores sociais nos espaços de educação não formal no município de Mossoró-RN”.

Procuramos ser fiéis às falas dos educadores entrevistados, assinalando, ao mesmo tempo, que a técnica de análise de conteúdo produz inferências de um texto para o seu contexto de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002), levando o pesquisador a interpretações não pensadas até o momento.

O contato com os educadores sociais e equipe se deu por meio das observações nos três espaços delimitados para a pesquisa e também quando da realização das entrevistas, permitindo-nos, estes dois momentos - para além do levantamento de dados e informações que buscávamos de modo específico – uma proveitosa interação para conhecer a complexidade do trabalho do educador social.

Para atingirmos o nosso propósito, respondendo ao problema de pesquisa, realizamos uma abordagem do material empírico em duplo movimento. No primeiro, resultante estritamente da análise de conteúdo das entrevistas²⁵, inferimos e delimitamos categorias que, como é próprio da análise de conteúdo temático-categorial, são sustentadas – nos quadros do tratamento empírico – por subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto. O segundo movimento é decorrente de uma junção empírico-analítica das observações em campo, da leitura de documentos e também da análise de conteúdo. No caso do primeiro movimento, foram delimitadas quatro categorias, quais sejam: Formação Profissional, Organização do Trabalho Educativo, Desenvolvimento do Trabalho educativo, Avaliação do Trabalho Educativo.

²⁵ Educadora 1 e Educadora 2, da Casa de Passagem; Educadora 3 e Educadora 4, do Programa de Criança Petrobras; Educador 5 e Educadora 6, do Mulheres em Ação.

Iniciando o duplo movimento de exame da atuação do educador social no âmbito do campo empírico do estudo, passamos, a seguir, a realçar o que consubstancia as mencionadas categorias, procurando evidenciar o significado do que elas condensam e traduzem.

3.1.1 Formação profissional

Entendendo que as especificidades da educação social exigem um trabalho humanizado, voltado a contribuir com a qualidade de vida, ampliando as possibilidades educacionais dos sujeitos, colaborando para o campo social, cultural e existencial de crianças, adolescentes, homens e mulheres, que vivem em situação de risco social, os profissionais da área precisam de formação adequada, inicial e continuada, adquirindo bases em múltiplos aspectos para o devido desenvolvimento das atividades.

Cinco educadores sociais têm formação em Pedagogia, cada qual com especializações distintas (psicopedagogia e educação multicultural com ênfase na contemporaneidade), e o sexto, a Educadora 1, tem formação em Serviço Social. Embora todos tenham nível superior, destacamos a carência de cursos profissionalizantes direcionados a espaços de educação não formais que possam fornecer qualificação para estes profissionais que diariamente estão em áreas de risco social.

Esta constatação é expressa na fala da Educadora 4: “Essa formação [dos educadores sociais] ela se deu no próprio exercício da experiência, tendo em vista que, é... na época que cursei Pedagogia não tinha habilitação para educação não formal, só nos anos iniciais e educação infantil”.

Muitos educadores têm ingressado nos espaços de educação não formais sem as devidas qualificações necessárias para a atuação nas oficinas pedagógicas, nas coordenações e nas práticas extraescolares como em passeios, palestras e atendimento às comunidades. Também desconhecem as perspectivas da Pedagogia Social, seus enfoques, história e objetivos. Contudo, realizam projetos interdisciplinares, envolvem-se intensamente nas questões sociais, (des)constroem com os educandos ideias, conceitos, visão de mundo. Passam a contribuir para o crescimento intelectual de crianças e adolescentes, sem, necessariamente, ter domínio teórico da área de educação social. Assim, ganham experiências e conhecimentos no campo da Educação não formal.

Chamamos estas ações e experiências de formação profissional de formação pela prática, cujas necessidades formativas ganham impulso e passam a estimular os profissionais a buscar embasamento teórico para a concretização das ações.

Devido às exigências do mercado de trabalho na oferta de vagas para projetos e programas sociais em Mossoró – ou, mais propriamente, exigências de empresas e órgãos que financiam os programas-, há carência de qualificação na área, mas os sujeitos tem buscado formação universitária em diferentes áreas.

3.1.2 Organização do trabalho educativo

Foi pontuado, com destaque, nesta categoria, que o trabalho social é de alta complexidade, que, além de ser de risco, exige dos profissionais, desempenho didático, político e emancipatório na realização das atividades. Foram destacadas pelos educadores situações que comprometem a organização do trabalho educativo: 1. Insegurança sentida pelos profissionais; 2. Excesso de trabalho na troca de turnos e sistema de plantões; 3. Articulação insuficiente com a coordenação.

No caso da Casa de Passagem, diferente dos demais espaços educativos não formais, por manter “endereço neutro”²⁶, termo usado pela coordenadora, o objetivo é garantir a segurança dos internos e dos profissionais. Há registros de atentados contra integridade física dos participantes, gerando insegurança no trabalho.

O excesso de trabalho no sistema de plantões, também na Casa de Passagem, foi acentuado pelos profissionais como cansativo, desestimulante. Chegando a causar abandono de cargo e, muitas vezes, problemas psicológicos.

No Programa de Criança Petrobras e Mulheres em Ações alguns educadores apontaram o cansaço físico e psicológico como um dos principais empecilhos.

A falta de articulação entre educadores e coordenação foi apontada como um dos grandes desconfortos nas relações estabelecidas entre os profissionais. A visão do trabalho administrativo, burocrático versus trabalho pedagógico se tornou presente.

Os educadores pontuaram as ações colaborativas como essencial para a realização de atividades pedagógicas, principalmente nas medidas socioeducativas realizadas para discutir aspectos sobre a violência doméstica, drogas, abusos sexuais contra crianças e adolescentes, apresentados como temas abordados frequentemente pelos profissionais, de modo geral.

3.1.3 Desenvolvimento do trabalho educativo

²⁶ Judicialmente o endereço da Casa de Passagem não pode ser divulgado. O objetivo é proteger a integridade física, psicológica dos abrigados, bem como dos profissionais que trabalham direta e indiretamente com os internos.

Nesta categoria, destacamos os modos pelos quais os educadores desenvolvem o trabalho educativo, com vistas a fortalecer a dinamicidade dos grupos envolvidos, sejam crianças, adolescentes e mulheres.

Os educadores ressaltaram: 1. Ações que valorizam a construção de temas transversais partindo de leituras e textos relativos aoECA; 2. Debate sobre educação sexual, meio ambiente, valorização do papel da mulher; 3. Responsabilidades sociais, incluindo tarefas escolares, respeito aos mestres, boas condutas nos espaços escolares e não escolares; 4. Oficinas específicas de música, teatro e alfabetização. Todas as temáticas estão como metas do trabalho educativo, para ser desenvolvidas nos prazos estabelecidos pelos órgãos que financiam os programas sociais. O calendário do trabalho educativo pode durar de 1 ano e seis meses a 3 anos, podendo ser renovados os contratos dos educadores sociais ou não. É inexistente concursos na área até o momento.

A confecção dos materiais pedagógicos utilizados nas oficinas é realizada com propósitos coletivos, na interação da sua socialização, pensando nas especificidades dos sujeitos em processo de acolhimento, com dificuldades de aprendizagem, que sofreram abusos sexuais, envolvidos com drogas, mulheres vítimas de violência doméstica, etc.

Por tanto, as ferramentas pedagógicas tem caráter social afetivo, interdisciplinar por abordar temas como ECA, meio ambiente, educação sexual dentre outros nas oficinas específicas de música, teatro e alfabetização, cujos envolvidos são convidados a construir, colaborar e executar os projetos e planos de trabalho, para que os resultados possam gerar sentidos no cotidiano na vida de cada pessoa.

3.1.4 Avaliação do trabalho educativo

Nesta categoria “Avaliação do trabalho educativo”, constatamos resultados positivos e negativos apontados pelos educadores sociais.

Dentre os resultados positivos das ações desenvolvidas pelos educadores sociais foi pontuado: 1. Avaliação participativa e a busca pelo aperfeiçoamento do trabalho social; 2. Equilíbrio profissional, sendo àquele que se busca constantemente; 3. Reinserção do adolescente na sociedade; 4. Educação como arte.

Como resultados negativos, os educadores pontuaram: 1. Baixos salários; 2. Restrição no trabalho social; 3. Falta de interação dos educadores sociais com os demais profissionais; 4. Ausência de cursos de formação para educadores sociais na região.

Passamos, agora, ao segundo movimento da abordagem do material empírico, isto é, o que resulta da junção empírico-analítica das observações em campo, da leitura de documentos e ainda da análise de conteúdo. Faremos isso a partir de cada um dos três espaços enfocados no estudo.

3.2. CASA DE PASSAGEM

Realizamos uma visita piloto à Casa de Passagem em dezembro de 2015. Agendamos institucionalmente com a coordenadora pedagógica de plantão o mapeamento do perfil de pessoas atendidas, sendo 39 ao todo incluindo adolescentes e mulheres (faixa etária de 13-55 anos²⁷).

Em março de 2016, voltamos à Casa de Passagem com o roteiro de observações (ANEXO 1) e registramos alguns aspectos que nos chamaram atenção. A equipe administrativa funciona parcialmente nos turnos da manhã e tarde. São todos concursados, exceto as educadoras sociais. Segundo a coordenadora pedagógica, até o momento, não existe concurso para educadores sociais. São contratados por tempo indeterminado, de acordo com a demanda de abrigados. Ao ser perguntado sobre algum regimento administrativo (plano de trabalho, projeto político pedagógico), a coordenadora evitou falar sobre o assunto, argumentando que no momento não estava disponível o documento por conta da remoção da coordenadora anterior.

O direcionamento das atividades desempenhadas pelos sujeitos na Casa de Passagem seguia uma sistemática pedagógica similar à educação formal, pois conforme a Educadora 2, como os abrigados ficavam sem ir à escola por questões de proteção física, as atividades tinham esse ritual escolar. “O trabalho acontece de forma a contribuir com as tarefas escolares, pois alguns deixam de frequentar a escola. [...] Por meio de conversas informais, tratamos de temas que achamos importante, como temas transversais de orientação sexual, saúde, etc” (EDUCADORA 2).

²⁷ Quadro 2.

As educadoras sociais e os acolhidos mantinham uma relação parcialmente imprevisível. Ora se tratavam como professores e aluno, ora como conselheiros e ouvintes. O que muitos adolescentes buscavam na Casa de Passagem era o contato afetivo. Alguns comportamentos de rebeldia, desinteresse e estresses eram corriqueiros. Ações como estas demonstravam o quanto gostariam de desabafar, relatar algum acontecimento ou problema que estava enfrentando com a família. Era o que geralmente acontecia. Segundo a coordenadora do programa, 75% dos problemas que os adolescentes enfrentam são herdados da família.

No período das observações não presenciamos planejamento coletivo entre a coordenação e educadoras. Ao entrevistar a Educadora 2, ela respondeu que como a instituição funciona no sistema de plantões, inexistente o trabalho em grupo. “Não existe de fato uma ação educativa direcionada aos acolhidos, visto que estando numa situação social incerta, assim não temos como ajustar as atividades a um único caso”. Com essa ideia, refletimos que a ação do trabalho educativo é esperada em grande expectativa pelo próprio educador, mesmo não detendo qualificações suficientes, nem mesmo de tempo, percebemos uma desconexão passiva entre quem elabora e organiza o espaço e quem de fato executa.

Essa observação foi comentada pela Educadora 1, Assistente social. Por sua vez, ela nos deu uma visão mais complexa:

“Não temos uma sistematização entre os educadores, cada um desenvolve seu trabalho de acordo com suas experiências e público. Se eu fico com uma mulher que está na Casa por motivos de violência doméstica, tento levar atividades de motivação e superação como vídeos, textos e relatos de mulheres que deram a volta por cima” (EDUCADORA 1).

A falta de sistematização vem da rotina diária oferecida pela Casa. Pois, “Não dá tempo planejar muita coisa, porque o acolhido pode passar 24 horas ou duas semanas. Depende!”, argumentou a Educadora 1. Por esse motivo, os profissionais preferem não realizar planejamentos a longo prazo, por cada acolhido ter um tempo determinado no espaço.

Em seu discurso, a Educadora 1 destacou que o desafio é promover uma consciência social acerca da violência exercida sobre as mulheres, que se traduza em todos os níveis da sociedade. Tornar esse fenômeno visível aos olhos da sociedade é o primeiro passo para que medidas sejam implantadas, pois somente assim, poderemos potencializar um processo de transformação na vida das pessoas, construindo uma sociedade não sexista, diminuição da violência contra a mulher, sem exploração de classes ou qualquer outra forma de

discriminação e opressão, tarefas estas encampadas pelo movimento feminista e movimentos sociais.

Na Casa de Passagem percebemos que existe o interesse em cultivar o trabalho social entre as educadoras sociais. Elas organizam planejamentos e projetos semanalmente. Mas, quando se trata de buscar interlocução com os demais profissionais da Casa percebemos a insuficiente participação coletiva no trabalho pedagógico.

A Educadora 1 relata as dificuldades de realizar algumas ações no espaço devido a pouca qualificação ofertada pela Prefeitura. “Estou há um ano nesse Estado do Rio Grande do Norte, sou do Ceará. Lá eles promovem muitos cursos nesta área da educação social e aqui são poucos. Estou há um ano na Casa de Passagem e ainda não houve nenhum curso, palestras sobre o trabalho social” (EDUCADORA 1).

Inferimos que num espaço onde atuam vários profissionais, as políticas públicas responsáveis pela criação de capacitações, enfrentem alguns dilemas que impedem a construção de estratégias processuais de conhecimentos para a qualificação dos educadores sociais, pois, além de terem formações distintas, cada um segue uma lógica pessoal de atuação, experiências e saberes que repercutem em suas ações com os educandos.

A exemplo disso, temos o caso particular da Educadora 1. Ela veio de uma realidade mais desenvolvida da educação social, pois participava dos movimentos sociais no Estado do Ceará, discutindo, por exemplo, sobre marginalização, preconceito, tipos de violências, abusos sexuais e morais que são temas bastante comuns no meio da Assistência social.

Ela afirmou que atualmente seu papel como Educadora social tem sofrido alguns entraves, principalmente com relação as políticas públicas voltadas a educação social que ainda não tem se manifestado no município de Mossoró. A educadora apontou alguns exemplos: pouco contato com a coordenação pedagógica para articulação das atividades lúdicas e diversificadas; trabalho distante com órgão maior, no caso a Prefeitura; falta de alguns equipamentos e móveis em bom estado como medicamentos de uso diário e alimentação.

Como resultado de algumas de suas ações no trabalho educativo, ela sinalizou que apesar de muitos adolescentes não conseguirem manter vínculos saudáveis na Casa por se recusarem a realizar algumas atividades propostas pelos profissionais, alguns adolescentes e mulheres alcançam êxito. Identificavam-se, por exemplo, nas letras de músicas das oficinas, nas conversas com as psicólogas e nas atividades com as educadoras. Daí, muitos desses jovens e mulheres conseguiam retomar os estudos e voltar para suas famílias. Pequenas atitudes que são significativas para o trabalho do educador social como um todo.

“A gente sempre vai trabalhando para a reinserção do adolescente para suas famílias, este é o nosso papel. Cuidar para que ele volte para uma família que o respeite, que seja afetiva, sempre buscando reinseri-lo novamente, porque na verdade não se trata de adolescentes que cometeram atos infracionais, foram adolescentes poupados pela justiça de conviver com adultos, familiares que os levassem a outros caminhos que não fosse o de proteção” (EDUCADORA 1).

Mais uma vez a educadora associa a filosofia da Casa com o princípio de “cuidado”, por ser um espaço de ressocialização e acompanhamento de pessoas que estão sofrendo algum tipo de violência. A educadora enfatiza que seu trabalho é definido mais para questões de proteção e cuidado por estar ligado a ações judiciais do que pedagógico e educativo. Pode ser por esta justificativa que percebemos afinidade mais educativa no trabalho da Educadora 2.

Para a Educadora 2, a Casa de Passagem por ser aberta 24 horas, a organização para o planejamento coletivo é mais escasso que em outros programas. Mas, por ser um espaço que apresenta características típicas de uma casa, as educadoras conseguem manter um diálogo bem próximo aos acolhidos.

É observado uma ação mais confortável por parte da Educadora 1. Constata-se que a área da Assistência social tem atuado com mais propriedade em situações de risco. São profissionais que trabalham diretamente com psicólogos, advogados e juízes o que acaba por facilitar o empenho e a atuação destes profissionais em trabalhos com adolescentes e mulheres vítimas da violência em suas diversas manifestações.

A Assistência Social tem sido representada com o objetivo de garantir proteção social, sendo concebida como “conjunto de ações, cuidados, atenções, benefícios e auxílios ofertados pelo SUS para redução e prevenção do impacto das vicissitudes sociais e naturais ao ciclo da vida, à dignidade humana e à família como núcleo básico de sustentação afetiva, biológica e relacional” (BRASIL, 2005, p. 90). Por conseguinte, a relação família e Assistência Social entendida como ajuda pública é ancorada na ideia de que a família é a principal instância de proteção social. Desse modo, a Assistência Social estabelece-se ou aparece no momento em que a família fracassa na provisão do bem estar para os seus membros.

A preocupação demonstrada pela Educadora 2, Pedagoga, é a ausência desse acompanhamento que a Educadora 1 apresentou acima. A Educadora 2 sente-se menos preparada para a atuação em espaços de educação não formais, chegando a comparar seu trabalho com o de “cuidadora social”: “ No momento nos apresentamos muito mais na função

de cuidadores do que educadores [...] Não existe um trabalho que envolva planejamento, propostas que sejam colocadas em prática”.

Este campo da educação não formal preserva aspectos de acolhimento quando: culmina numa visão mais protetiva do que educativa, onde se espera, prioritariamente, a atenção voltada aos cuidados interpessoais e somente depois o educacional. “Não existe discussão sobre o real papel do educador social, sua função e proposta de um projeto social” (EDUCADORA 2).

Mesmo com a distante participação da coordenação em algumas atividades como a realização de reuniões para o aprimoramento do trabalho de alta complexidade em condições de vulnerabilidade social, as falas das entrevistas permitem destacar que, a equipe tem buscado sanar as dificuldades administrativas com leituras e planejamentos individuais.

3.2.1. Da confissão à ajuda profissional: relato de uma adolescente à uma educadora

A Educadora 2, Pedagoga, sentiu-se motivada a nos relatar um acontecimento que marcou a vida profissional. Ela ficou bastante instigada com as questões da pesquisa e contou que quando estava refletindo sobre elas, acabou percebendo que faltava algo “a mais” naquelas respostas. Teve a preocupação em oferecer algumas informações adicionais sobre o trabalho desenvolvido com os adolescentes na Casa de Passagem. Já trabalhando a cerca de seis anos no Programa, vivenciou e vivencia várias experiências diariamente e cada uma sempre deixa suas marcas, tristezas, preocupações e o desejo de aprimorar o trabalho social, enfrentando barreiras junto aos jovens que passam por dilemas na convivência familiar.

“O trabalho social não é tão fácil como parece em muitos programas por aí, é preciso ter muita sabedoria para saber contornar as situações de adversidades que aparecem vez ou outra naquele lugar” (EDUCADORA 2). Quando questionamos sobre a possibilidade de ter um plano de trabalho que norteasse as atividades educativas, a educadora disse que não existe um plano de trabalho institucional. Cada profissional desenvolve suas atividades conforme vai compreendendo seu papel no espaço.

“No início fui bem ousada em mostrar minhas ideias, perspectivas de um trabalho social, estava cheia de planos, sonhos, mas num dia aí qualquer, fui surpreendida pela coerção de uma das responsáveis pelo programa. Veja bem, cada profissional precisa de uma orientação para trilhar seu papel em qualquer espaço, temos formação para isso” (EDUCADORA 2).

A intencionalidade da Educadora 2 nesta fala expressa certa insatisfação quanto à não existência do trabalho cooperativo. Segundo ela, a coordenação por ser centralizada tem dificultado a interação dos demais profissionais como é o caso dos educadores sociais.

Conforme nossos estudos, sabemos que é competência dos educadores mapear o perfil dos adolescentes e mulheres acolhidos e, através disso, traçar atividades socioeducativas visando a ressocialização de cada um. Muitos espaços apropriam-se de estudos feitos através do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como documentários sobre violência doméstica e motivação social.

“Se perguntarmos sobre a história deles, perceberemos o grau de violência que cada um vivenciou em suas casas e, conseqüentemente, acabaram na rua para buscar “talvez uma liberdade”, uma “paz” que não tinham. Quando surgiu a Casa de Passagem, eles encontram esse apoio. Nosso programa é um programa de “acolhimento”. O nome já diz tudo. Acolhimento pois oferece condições psicológicas, sociais e pedagógicas de reestruturação desse indivíduo, desse jovem. Buscamos reintegrar eles de forma que encontrem perspectivas de retornar à suas famílias, seus pais, filhos, enfim. Porém, quando eles começam a participar das nossas atividades não querem voltar para casa, mesmo que seja o mandato da vara da infância ou juventude. Eles resistem. Choram. Pedem por tudo para não voltar” (EDUCADORA 2).

As incertezas ressaltadas pela Educadora 2 ora sobre suas dificuldades em realizar um trabalho mais elaborado juntamente com os colegas, ora sobre as reflexões que tem feito sobre seu papel com jovens e mulheres em processo de acolhimento, despertaram o desejo da mesma em atuar com mais propriedade diante das situações adversas, mesmo apresentando em seus relatos dificuldades em gerenciar a convivência com os demais profissionais. É nos apresentado uma profissional que vive em constante conflito com seu papel como Educadora social.

Quando a Educadora 2 menciona o perfil de alguns jovens do bairro Alto de São Manoel, onde fica a Casa de Passagem, observamos que o educar e o cuidar encontrados no espaço precisam estar interligados, disseminados em atividades de várias dimensões: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio de habilidade e desenvolvimento de potencialidades.

A educação não formal não tem o caráter escolar, normatizado por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. O objetivo é a formação para a vida, possibilitando o desenvolvimento humano e integração social.

Sobre este trabalho realizado na educação não formal, nossa entrevistada, Educadora 2, se refere a uma ação entre cuidar e educar. Onde por um lado é vislumbrado o trabalho dos

profissionais que possuem formações específicas para áreas de risco e problemas sociais de alta complexidade e, por outro lado, àqueles profissionais como a educadora [formada em Pedagogia] que acabam sentindo impacto social maior que os demais, pois entram em conflito sua identidade profissional, pessoal e a qualificação para atuação nos espaços de educação não formal, que ainda é deficiente.

Evidenciando uma amostra das situações com as quais a Casa de Passagem lida, a Educadora 2 afirma:

“Semana passada acolhemos uma jovem de 17 anos. Ela fugiu de casa, pois era agredida por sua mãe que mantinha um caso extraconjugal enquanto o pai viajava a trabalho. O pai é caminhoneiro e, portanto, passa parte do dia viajando. Antes de buscar ajuda, ela estava mantendo uma conversa com um homem de aproximadamente 39 anos e o mesmo começou a aliciar a menor pelo “bate papo da rede social “facebook”, conseguindo marcar um encontro com a ela na rodoviária da cidade de Mossoró” (EDUCADORA 2).

Ao chegar ao local, a jovem entrou no veículo do homem e foi levada a uma residência próxima a BR 304 em Mossoró-RN. A residência era aparentemente organizada, estruturada e limpa. Ao chegar acompanhada com o suposto homem, a jovem foi molestada pela esposa do mesmo. Pouco depois, foi levada a uma lanchonete próxima a residência, alegando estar precisando se alimentar. O homem preocupado em não ser descoberto ameaçou a adolescente por inúmeras vezes antes de chegar ao local. A jovem foi obrigada a ingerir bebida alcoólica por várias vezes e em pouco tempo, com isso, o uso indevido do álcool a fez ter tonturas- visto que não tinha se alimentado ficando assim bastante vulnerável.

A proprietária do estabelecimento ao perceber que se tratava de violência, sugeriu levar a adolescente ao banheiro e conseguir ajuda o mais rápido possível. Ao confessar que estava sendo vítima de abuso sexual, a dona do estabelecimento a levou as escondidas para o centro da cidade conseguindo entrar em contato com uma viatura policial. O caso somente fora confirmado quando a adolescente acessou a página pessoal no Facebook e comprovou o assédio do homem que fazia meses que tentava convencê-la de sair de casa. A jovem foi conduzida à Casa de Passagem, estando até hoje no espaço.

Acontecimentos dessa espécie acabam por mobilizar uma série de profissionais em prol do combate ao abuso e exploração sexual de menores, principalmente àqueles que estão longe da base familiar, desprotegidos e envoltos de atrativos como drogas ilícitas, tráfico, prostituição. Muitos casos de abuso sexual ocorrem dentro de casa, conforme a Educadora. O

abuso acontece geralmente pelo pai, irmão mais velho, tios e avôs. As meninas são as mais vulneráveis quando o assunto é abuso sexual.

As ações desempenhadas pelas Educadoras sociais da Casa de Passagem enfrentam dia após dia problemas que põe o papel da família em constante debate. Por ser a referência de felicidade para o crescimento saudável de crianças e adolescentes, o ambiente familiar poderia oferecer condições básicas de proteção à integridade física de qualquer pessoa, oferecendo afetividade, companheirismo, conforto e segurança, porém, nem sempre este dispõe destes elementos referidos, tornando-se espaços hostis, inseguro e propício aos diversos tipos de violências.

Reverter situações como a história da jovem de 17 anos, contada pela Educadora 2, requer construção de novos valores sociais, olhares, propostas e projetos que vislumbrem o bem estar global, dando condições aos profissionais para atuar, intervir e reconstruir histórias vencedoras. Requer ao mesmo tempo qualificação e compreensão da dimensão que abarca a área da Educação não formal no nosso país.

3.3. PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS

Atualmente o Programa de Criança Petrobras atende 100 crianças/adolescentes com faixa etária de 07 a 16 anos e 11 meses. Os participantes estão matriculados na rede estadual e municipal do bairro Belo Horizonte e eles participam do programa no horário diferente ao das escolas. Uma das inquietações trazidas ao programa é a falta de professores nas escolas. Dificuldades de ordem administrativa incluindo ausência de aulas e greve de professores têm sido comentadas constantemente pelos alunos.

Os espaços não formais têm tentado redimensionar boa parte dessas intencionalidades pedagógicas para atividades culturais e sociais que possibilitem uma formação para além da convencional. A exemplo disso, a equipe de educadores sociais tenta, dentro das limitações, preservar condutas e atitudes das crianças e adolescentes com base nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). O objetivo é que estes princípios sejam contemplados nas atividades socioeducativas.

Para a realização das atividades, o quadro de profissionais é composto por: uma coordenadora pedagógica; duas educadoras sociais; um professor de música; um educador físico e um professor de teatro. As Educadoras sociais são formadas em Pedagogia com pós-graduações distintas. A Educadora 3 tem especialização em Direitos Humanos e a Educadora 4 em Psicopedagogia.

As experiências das Educadoras foram reveladas no decorrer das entrevistas, ao falarem das implicações da formação inicial, incluindo cursos de formação e qualificação até chegarem ao campo de trabalho que até então era novo para elas.

Destacamos que as entrevistadas demonstraram bastante sensibilidade nas reflexões expostas a cada questão que a pesquisadora fazia. Pediam para reler as perguntas, tiravam dúvidas com relação à descrição das falas, como seriam elaboradas e analisadas. Curiosidades que foram imprescindíveis para deixá-las mais confortáveis diante das perguntas.

Uma reflexão ligada à definição do que seja trabalhar num programa social vem da Educadora 3 ao comentar sobre a docência. “A atuação [no Programa] é diferente da prática escolar. É uma leitura e interpretação entre a dança, a música... vem a questão da interdisciplinaridade para você trabalhar as diversas modalidades. [...] Os meus primeiros

contatos foram riquíssimos, posso até dizer que o programa funcionou como um laboratório de práticas” (EDUCADORA 3).

Ao relacionar a interdisciplinaridade como proposta de um laboratório de práticas, a profissional faz uma reflexão interessante do que entende como ações educativas em espaços não formais, quando lembra que todos os profissionais trabalham coletivamente. Se, por exemplo, está programada a semana de teatro, as educadoras trabalham juntamente com os professores de música e teatro para a concretização das atividades, debatendo com os alunos como poderiam estruturar o planejamento.

“Em duplas, nós fazemos a avaliação de partilhar as ideias. Ah! Como ficou seu planejamento? Como você vai trabalhar? Então a gente tinha esse momento pra expor mesmo as ideias, saímos de lá com a cabeça cheia de ideias. [...] Temos o objetivo de dar sentido ao contexto triste das crianças por meio de atividades lúdicas, avaliamos isso diariamente” (EDUCADORA 3).

Sendo assim, o laboratório de práticas a nosso ver é aquele no qual tudo é construído coletivamente com o único propósito de desenvolver atividades cujas metas e os caminhos metodológicos beneficiem a formação humana e cidadã das crianças e adolescentes, principalmente quando se trata de pessoas que vivem a margem da sociedade, como é o caso de uma grande parcela do bairro Belo Horizonte.

As Educadoras utilizavam situações problemas que funcionavam como projetos de intervenção para ser problematizados em todas as áreas envolvidas. Mais adiante mostraremos um encontro com pais que presenciamos no período de observação. “Essa parte é fundamental para todo e qualquer profissional porque você precisa de um norte por onde vai começar, e para um professor é imprescindível, é fundamental a questão do planejamento”, diz a Educadora 3.

Muitas vezes quando algum dos projetos educativos é apresentado aos pais, os mesmos acabam exigindo retorno para a escola de seus filhos. Exigem que as crianças tenham a mesma motivação na escola como acontece no Programa na participação em peças de teatro, campeonatos, gincanas linguísticas e interpretação textual. “As vezes compartilhamos com os pais e professoras das escolas. Discutimos sobre as atividades e seus objetivos, com vistas a combater algumas dificuldades, erros, indisciplina das crianças”, conta a Educadora 3. Mesmo tendo consciência de que o objetivo da educação social não é reforço escolar, e sim conciliador e facilitador da aprendizagem dos alunos, os ajudando cognitivamente através de atividades lúdicas que levem a um melhor aprendizado de disciplinas exatas (matemática,

química) oferecida nas escolas, observamos que algumas ações trazem características da educação formal, inclusive na interpretação feita por uma das educadoras.

“Olha, confesso que em alguns momentos de minha prática no PCP [Programa de Criança Petrobras] lembro da escola. Existe algumas semelhanças porque fazemos lista de frequência com os alunos, conversamos com os pais, existem horários de entrada e saída, merendas, regras e tal. Então não tem como se distanciar totalmente da prática formal, né?! Afinal de contas, passamos nossa vida inteira dentro de uma escola (boa parte da nossa vida)” (EDUCADORA 3).

A cobrança dos pais por resultados que favoreçam seus filhos nos levou a pensar em duas questões. Primeiro, será que de fato a proposta educativa ou plano de trabalho estão sendo articulados e debatidos com a comunidade? Segundo, será que os profissionais têm repensado constantemente sobre suas ações distinguindo atividades de cunho formal e não formal?

A Educadora 3 nos dá a resposta:

“Lógico que os pais usam esse momento para nos cobrar reforço escolar, e aí conversamos sobre o objetivo real do programa que é ensinar para a vida. [...] Sempre bati nessa tecla de conhecermos outros espaços de educação não formal”.

Existe uma participação assídua de pais e mães. Destacando que as mães sempre se fizeram mais presentes que os pais, muitas vezes devido a ocupação dada a elas de donas de casa (do lar).

Incluindo atividades feitas pelas crianças e adolescentes do programa para serem apresentadas aos pais, a equipe pedagógica realizou algumas brincadeiras lúdicas que os envolviam. Na nossa condição de pesquisadora/observadora registramos alguns momentos das atividades realizadas no Programa de Criança como parte da pesquisa empírica de observações e registros tanto dos bairros, quanto dos moradores e especial a participação deles nas atividades internas dos programas sociais de educação não formal.

Registramos a seguir algumas imagens do momento de reunião e acolhimento feito para pais e mães do bairro Belo Horizonte. Observamos a concentração dos pais para alguns informações dadas pelos educadores sobre o desempenho das crianças e adolescentes durante o primeiro semestre do ano, algumas mães cogitaram a possibilidade do programa conceder momentos de “aulas de reforço”, já que as crianças não estavam acompanhando as disciplinas da escola com afinco, dedicação esperada pelos pais. Diante do exposto, a coordenação relatou a impossibilidade de a atividade acontecer, pois a filosofia do programa não era de

reforço escolar, mas de acolhimento e novas experiências em atividades lúdicas as quais eles antes não tinham acesso (nem mesmo na escola), devido as restrições e condições sociais a que são submetidos diariamente em decorrência do alto índice de violência do bairro.

Na **figura 4**, o professor de Educação Física, realizou junto aos participantes algumas dinâmicas para descontração dos mesmos, o objetivo era incluí-los em todas as atividades que as crianças e adolescentes faziam diariamente. O envolvimento da comunidade nas atividades educativas foi uma das metas a serem atingidas durante todo o ano, conforme o plano de trabalho do Programa.

Na **figura 5**, o momento foi de culminância relativo as atividades culturais desenvolvidas pelas crianças e adolescentes de todas as idades.

O objetivo foi apresentar o dia-a-dia deles na rua e em casa no Bairro Belo Horizonte: o que mais gostavam de comer? Existem horários para as refeições? Implicitamente o objetivo dos educadores sociais destinava-se a sondar que tipo ou tipos de alimentação eles estavam consumindo em casa, e se os pais atentavam para alguns alimentos nutritivos.

Figura 5 ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS



Fonte: Acervo da pesquisadora em 07 de abril de 2016

Para receber as famílias das crianças e adolescentes, a equipe construiu um planejamento em dois dias que antecedeu o evento distribuindo tarefas à equipe pedagógica e aos educandos para que pudessem partilhar do senso de responsabilidade. Foram incluídos no planejamento: atividades culturais, apresentações artísticas- as crianças ensaiaram poemas, ritmos musicais, prosas e encenações.

Ao final, cada equipe de colaboradores apresentou suas propostas e organização do cronograma do evento, acrescentando o momento de premiações, dos lanches e conversas individuais com os pais.

Figura 6 DINÂMICA COM CADEIRAS



Fonte: Acervo da pesquisadora em 07 de abril de 2016

O encontro das famílias oportunizou a realização de algumas atividades construídas pelas crianças como a confecção de maquetes e cartazes que retratavam o reaproveitamento de alimentos desperdiçados em alguns espaços do bairro como foi apontado durante a pesquisa que os estudantes realizaram no bairro Belo Horizonte.

As crianças e adolescentes para a concretização do evento e exposição dos resultados foram a campo. As atividades socioeducativas funcionaram nas ruas do Bairro Belo Horizonte durante duas semanas onde realizaram entrevistas, filmagens e construíram mapas para exemplificar em quais ruas os moradores desperdiçavam mais alimentos. Dentre alguns resultados, concluíram que não havia reaproveitamento de alimentos consumidos ao longo do dia (reutilização dos legumes, raízes, biscoitos) que poderiam ser doados a outros moradores.

Outro resultado a que chegaram os estudantes foi perceber que os supermercados e mercadinhos da redondeza jogavam iogurtes, leites, frutas e verduras dias antes de se vencerem. O objetivo da atividade foi estimular os estudantes para a formação do senso crítico, considerado fundamental para um bom rendimento escolar. A programação seguiu

com a apresentação musical da canção “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos.

Figura 7 EXPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES:²⁸



Fonte: Fotografado pela pesquisadora em 07 de abril de 2016

A emoção neste momento foi perceptível ao se depararem com os resultados do projeto realizado pelas crianças e adolescentes no bairro Belo Horizonte. Todos ficaram felizes com os avanços dos estudantes. Os pais participaram de brincadeiras como: coelho na toca, corrida de saco, dança das cadeiras, estafetas e finalizaram com uma dinâmica. O encontro foi encerrado lanches e materiais (cartazes, relatórios) confeccionados pelas próprias crianças.

Diante de todas as atividades realizadas sempre existia atenção registrada por parte das educadoras sociais em continuar socializando os projetos construídos por todos. “O plano de trabalho é elaborado dentro de um padrão da própria Petrobras. Aí a contextualização dos espaços, dos sujeitos e descrições particulares é incluída. Como incluir a família? A comunidade? Então isso tudo era pensado” (EDUCADORA 4).

A empresa Petrobras, segundo a Educadora 4, envia a proposta “bruta” para o programa e os profissionais readaptam a proposta para atender as especificidades das crianças e adolescentes.

²⁸ Não tivemos autorização para registrar imagens das crianças e adolescentes.

A Educadora 4 construiu uma proposta bastante instigante sobre o resgate a cultura nordestina em tempos de redes sociais e compartilhou conosco e com os demais colegas as primeiras ideias.

“Nesta semana, começaremos um projeto dando continuidade as demais atividades realizadas sobre o perfil de jovens. Desta vez trazendo para as discussões a linguagem poética, comunicação que tem perdido espaço em virtude das redes sociais. Nossa função será fazer o resgate dessa cultura da POESIA a partir de um SARAU. Será explanado o conceito de sarau e organizados as etapas do projeto. Sabemos que um sarau é constituído por poesias, músicas, paródias, gente alegre, e homenagem aos grandes poetas. Por isso buscamos: conhecer a prática social de um sarau e valorizar a apreciação do texto poético, promovendo a leitura e a declamação de poemas. Poetas brasileiros como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana e outros. Grandes nomes como estes merecem ser lembrados sempre. Durante nossa primeira semana e as demais, vamos fazer um estudo dos poetas de nossa região que embora sejam conhecidos, muitos de nossos jovens não conhecem suas histórias de vida e seus textos. Esta será, sem dúvida, uma oportunidade ímpar, para conhecermos nossos conterrâneos. O nordeste é grande, lindo e tem artistas incríveis. Listamos nomes como: **Patativa do Assaré, Antônio Francisco, Jessier Quirino e Luiz Campos**. Vamos pôr as mãos na massa! Começaremos da seguinte forma: Nesta primeira semana trataremos: Conceito de sarau, linguagem oral, linguagem poética, escrita de textos, diferenciação dos gêneros”. (EDUCADORA 4- Comunicação oral).

Os procedimentos metodológicos utilizados pela Educadora 4, para pensar no “projeto sarau”, prescreveram situações problemas que os educandos fariam ao longo das semanas, envolvendo pesquisas, leituras de conceitos, recitais de poesias, cordéis e tantos outros conhecimentos pouco discutidos na ambiente escolar.

Figura 8 PALCO DE APRESENTAÇÕES CULTURAIS



Fonte: Acervo da pesquisadora em 12 de abril de 2016

Como resultados preliminares, a Educadora 4 pontuou alguns objetivos, dentre eles:

1. Valorização e apreciação do texto poético, promovendo a leitura e a declamação de poemas.
2. Percepção da linguagem poética escrita e musical.
3. Recital de poesias, explorando os recursos existentes na oralidade e valorizando os sentimentos que o texto quer transmitir.
4. Valorização da comunicação oral, entonação de voz, fluência, ritmo e a pronúncia, como maneiras de articular e aperfeiçoar a oralidade.

Com a colaboração dos professores de música e teatro foram estudados os movimentos do corpo e ludicidade em atividades que envolviam crianças de várias idades. Ao trabalhar movimentos corporais as crianças puderam encontrar motivação e empolgação nas cenas que faziam como resultado das aprendizagens nas oficinas. De fato, algumas delas, conforme a Educadora 4, não conseguiram vencer sentimentos como timidez, medo e insegurança e então trabalharam como roteiristas, figurinistas e organizadoras das apresentações. O objetivo era que todos participassem de maneira equânime e coletiva.

3.2.1 Educação não formal e a ludicidade: do mundo sem cor ao mundo colorido

Como já discutimos no capítulo anterior, temos o bairro Belo Horizonte como bairro altamente populoso e ao mesmo tempo vulnerável a diversas formas de violências, possibilitando que as crianças e adolescentes convivam diariamente em situações extremas.

Não foi raro presenciar por várias vezes xingamentos e agressões físicas e verbais entre crianças e adolescentes, geralmente membros de uma mesma família, entre irmãos, primos e tios muito jovens. A extensão dos conflitos advindos da rua, do bairro nas atividades do Programa eram uma constante. O diálogo matinal iniciava as atividades das educadoras. Cada profissional fazia reflexões sobre a importância das boas relações no ambiente educativo e fora dele, para isso, sempre utilizavam histórias infantis e narrativas como fonte de inspirações e lições de vida.

Existe uma multiplicidade de atividades lúdicas que são oferecidas para as crianças e adolescentes. Por funcionar num clube com quadras de esportes (vôlei, futebol, futsal);

piscinas; salas de jogos (sinucas, totó, boliche); sala de ginástica, parques aquáticos e parques infantis, os profissionais acabavam fazendo bom uso do espaço oferecido pelo clube.

Figura 9 PARQUE AQUÁTICO



Fonte: Acervo da pesquisadora em 12 de abril de 2016

O parque aquático era utilizado pelas crianças e adolescentes somente nas aulas nas oficinas de esporte, pois o educador físico era o único profissional que detinha saberes manuais e técnicos em relação a acidentes na água. Como medida de precaução, as educadoras quando pensavam em atividades aquáticas, contavam com a colaboração do profissional qualificado.

O clube não se responsabilizava pelas crianças e adolescente. Por isso, a administração da empresa não disponibilizava profissionais como salva vidas no período de funcionamento das atividades do PCP.

Figura 10 PARQUE INFANTIL



Fonte: Acervo da coordenadora em 12 de abril de 2016

Estes espaços eram incluídos nas programações das oficinas de esporte e teatro, proporcionando aos participantes o contato com a diversidade de lugares para a realização de oficinas pedagógicas, geralmente sobre: a preservação ambiental, conhecimentos sobre territórios (geografia, geometria), biodiversidade, história dos esportes, dentre outros. Enfim, um mundo diferente e colorido oferecido a crianças e adolescentes que não usufruem desse “mundo colorido” na comunidade onde moram.

Muitos dos moradores não conhecem o outro lado da cidade, seus pontos turísticos, logística e praças culturais, vivem em volta da marginalização, calamidade e as constantes ocorrências de homicídios, agressões e a falta de cuidados básicos como a alimentação. “Precisamos ter clareza de que o trabalho social do educador é o de oferecer e contribuir para a emancipação política desses sujeitos, dia- a- dia” (EDUCADORA 4).

Chega a ser desconfortável os modos pelos quais as crianças retratam a realidade do lugar com “naturalidade”. Recordam do último homicídio na esquina de casa como recordam uma cena de filme; falam das inúmeras brigas violentas dos pais com tranquilidade e confessam as necessidades com inocência. Dentre as dificuldades apresentadas pelo cadastro social feito pela Assistente social da Petrobras e a Coordenadora estava a falta de perspectiva de emprego formal dos pais e parentes; ausência de estudo; falta de alimentação e higiene foram as mais apontadas pela equipe.

Muitas crianças não se alimentavam em casa por falta de comida restando fazê-la na escola e no PCP. Alguns pais pediam encarecidamente que deixassem seus filhos fazer mais de uma refeição para garantir o alimento do dia.

Muitos relatos de pais para com as educadoras eram em torno de questões que envolviam privações, dificuldades e desabafos sobre relacionamentos conjugais conturbados, agressões motivadas pelo uso de drogas, falta de perspectiva futura, gravidez indesejada. Então, de muitas situações relatadas pelas mães, a maioria delas seguia esta lógica de justificar o acontecimento de certas situações com as crianças e adolescentes.

No período de observações, no turno vespertino, uma mãe foi chamada para falar do comportamento agressivo do filho de dez anos. Ele estaria sofrendo bullying por sempre ir com a mesma camisa para as atividades do Programa de Criança e reagia agredindo os colegas. A mãe por sua vez relatou a coordenadora que a criança costumava ir com a mesma roupa para economizar o uso de sabão, pois como seu pai precisava lavar a farda todos os dias para garantir o sustento da família, a prioridade era o trabalho dele (trabalhava como gari pela prefeitura).

“Eles nos procuram para fazer confidências, para chorar, conversar o que não acabam tendo em casa. [...] Eu me recordo de uma visita de funcionários da Petrobras [eles vão ao programa a fim de conhecer suas finalidades] certa vez um me perguntou: você acredita que seu trabalho pode salvar vidas? Eu disse que sim! Não sei de todas, porque é um trabalho complexo, mas posso salvar uma, duas...” (EDUCADORA 4).

Mais uma vez a ação social do educador perpassa a sensibilidade em perceber determinadas situações comportamentais que seus educandos venham apresentar.

A partir das reflexões das educadoras, percebemos que a percepção delas sobre a educação não formal se concretizou após o ingresso delas nas atividades de educação não formal com o envolvimento nos projetos pedagógicos, interação com os demais profissionais e principalmente a convivência com uma realidade atípica para muitos educadores que desconhecem a realidade de seus educandos. A compreensão do trabalho social e o perceber-se como educador só fora legitimado na prática (formação pela prática), no cotidiano desafiador, nos dilemas e problemas sociais que iam ocorrendo.

3.4. MULHERES EM AÇÃO

Figura 11 RODA DE MULHERES



Fonte: Fotografia exibida pelo Educador 5

A sede do Programa Mulheres em Ação fica a 200 metros de uma das comunidades periféricas da cidade de Mossoró-RN, chamado Parque das Rosas, no bairro Nova Vida. A comunidade comporta cerca de 80% dos adolescentes e mulheres participantes da ação social. Desses adolescentes, quinze são homens entre 13 e 24 anos. O grupo maior é de mulheres entre 13 e 55 anos, sendo 210 integrantes no total no primeiro semestre de 2016, conforme a Educadora 6. Acompanhamos o trabalho dos educadores com este último grupo.

O programa conta com dois educadores sociais formados em Pedagogia, sendo o Educador 5 formado há um ano, capoeirista, e a Educadora 6 formada há dois anos com pós graduação em educação e contemporaneidade. Os demais profissionais são: uma coordenadora pedagógica; um educador físico; dois professores de música e uma psicóloga.

A jornada de trabalho é semanal com todos os profissionais. “Planejamos nossa semana com a colaboração de todos, né?! A coordenadora exige isso, ela é Pedagoga” (EDUCADOR 5).

O papel da coordenadora é expressivo na realização das atividades, isto porque eles relatam com orgulho a forma como o programa Mulheres em Ação foi idealizado. A coordenadora criou a ONG baseada em sua vida pessoal. Ela foi vítima da violência doméstica por 19 anos. Foi agredida pelo parceiro na presença dos filhos. Insatisfeita com a realidade que vivia, resolveu denunciar o esposo. Quase sem recursos para manter as atividades básicas de funcionamento, a coordenadora acabou conseguindo ajuda de um grupo

de estrangeiros, financiamento para dar início às primeiras atividades. Os empresários, na oportunidade, tiveram interesse e investiram na estrutura que funciona até hoje.

Na semana que realizamos as visitas, algumas mulheres da comunidade Nova Vida participavam de uma palestra sobre “Educação e Saúde” com estudantes do curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Uma estudante reforçou que a área da saúde deve estar sempre associada à educação como tema transversal, pois, em suas palavras, estamos constantemente descobrindo novas infecções generalizadas, doenças patológicas e irreversíveis, e, portanto, a população como um todo precisa ter conhecimentos básicos para a prevenção. Entender este diálogo não apenas como orientação, mas como atividade de motivação e cuidado com o corpo e mente é essencial. Por isso, a equipe tem buscado levar a ONG atividades como estas que visam o esclarecimento intelectual e a prevenção de possíveis doenças e infecções.

Ficou sob responsabilidade dos educadores do Mulheres em Ação inserir em suas oficinas a proposta apresentada pelas estudantes de Enfermagem num possível projeto coletivo. Assim, os educadores planejaram como seria trabalhar e debater com o público alvo.

Na oficina de Alfabetização e motivação social, onze mulheres demonstraram interesse em participar. A escolaridade, bem como a situação social delas estava definida da seguinte forma: uma mulher era analfabeta e cinco estudaram até o ensino médio. Seis delas eram donas de casa, dentre as quais três trabalham como vendedoras e são estudantes nas horas vagas. Elas possuem renda mínima de até três salários mínimos.

Durante os encontros, os educadores abordavam temas como câncer de mama, infertilidade e gravidez na adolescência. Estes temas foram os mais relevantes na opinião das mulheres. Foi necessário, entretanto, eleger um tema prioritário para discussão e aprofundamento, relevante também para outras mulheres da comunidade. Essa etapa ocorreu durante dois encontros semanais. Participamos como ouvinte da atividade.

Figura 12 OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO SOCIAL: MOMENTO DE DEBATE DO TEMA GERADOR “GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA:”.



Fonte: Fotografia divulgada pelo Educador 5

As mulheres elegeram a gravidez na adolescência como prioridade de discussão na primeira semana. Três delas já tinham sido mães precocemente e queriam discutir questões sexuais para orientar os filhos que já iniciaram a vida sexual. Segundo algumas mulheres, o bairro Nova Vida tem um acentuado número de meninas grávidas.

Numa roda de conversa, as participantes expressaram opiniões e compartilharam casos que haviam ocorrido na comunidade e assim, foram refletindo sobre as consequências da gravidez como questão social que envolve respeito com o corpo, maturidade e condições físicas e econômicas. Uma mãe comentou o seguinte: “Eu acho que a conversa influi muito, porque com os meus eu converso e ensino, dou os exemplos das amigas delas que tem menino pra criar, da família que rejeita só assim eles percebem o certo e o errado” (MÃE, 35 anos).

As mulheres acreditam que a gravidez na adolescência deve ser discutida com os meninos e meninas, pois eles têm obrigações iguais. Destacaram que na comunidade, o que leva as adolescentes engravidarem é o tempo ocioso que elas acabam tendo, facilitando a vida sexual precoce.

Uma mulher conta ao Educador 5 que engravidou aos 13 anos: “Eu tinha 13 anos, eu nem sei, eu era tão nova que eu não sabia era de nada. Pra mim tanto fazia como não. Eu não estudei; fiz só até o 5º ano, separei com 18 anos”. Os adolescentes do bairro têm restritas opções de lazer, poucas perspectivas de vida e informações escassas de métodos contraceptivos, o que favorece a ocorrência da gravidez indesejada.

Ao se deparar com situações problemas dessa amplitude, o Educador 5 realça que o desenvolvimento do seu trabalho requer aprimoramento e busca pela qualificação, leituras e sensibilidade para entender as relações interpessoais de seus educandos. “Quando fui fazer Pedagogia, buscava conhecimentos acerca das relações humanas do educador. Não de qualquer educador”, frisou ele.

“Num trabalho como este que é, principalmente, com mulheres que são agredidas, se qualificar é preciso [...] podemos oferecer oficinas mais lúdicas e colaborativas” (EDUCADOR 5).

A preocupação do profissional ilustrada em suas falas nos incentiva a refletir o quão é ampla o domínio de conhecimentos que precisamos administrar para fazer um bom trabalho social. Quando se fala em oficinas mais lúdicas fica perceptível a necessidade de estar sempre recriando estratégias pedagógicas para que os educandos possam aprender com motivação, acessibilidade, pois, a realidade da ONG exige sensibilidade no momento de pensar em ações inclusivas.

O grupo que acompanhamos nas observações foi de mulheres. Elas não frequentaram regularmente a escola, iniciaram a vida sexual muito cedo, são dependentes financeira de seus parceiros, fazendo com que acabem ficando condicionadas a manter uma relação conjugal por conveniência.

“Nosso trabalho exige direto reflexão porque veja bem, como é que trabalho a violência doméstica se tenho mulheres ali reféns da situação? Que não conseguem deixar seus companheiros por medo ou receios? Então, é preciso um equilíbrio profissional extremamente cuidadoso. É uma arte educativa” (EDUCADORA 6).

Para a Educadora 6, que desenvolveu a oficina de Alfabetização e motivação social junto com o Educador 5, as mulheres são passivas ou cúmplices da violência a qual são vítimas, pois não detêm a mesma cota de poder que os homens na sociedade.

Figura 13 OFICINA DE ARTESANATO EM PARCERIA COM O SESC



Fonte: Fotografia feita pela Educadora 6, em 31 de março de 2016

A Educadora 6 afirma que: “sempre pedimos contribuições de outros profissionais para nos auxiliar na dinamicidade das atividades, por exemplo, esta semana tivemos palestra sobre o “atendimento da educação em saúde” refletimos como o tema poderia entrar nos nossos estudos”.

Duas semanas depois, o Programa Mulheres em Ação foi contemplado com um curso técnico de artesanato, incluindo costuras e pinturas. Mais uma vez, os educadores reorganizaram seus planos de trabalho buscando contribuir com mais este conhecimento levado às mulheres e adolescentes que tivessem interesse.

Colocamos termo, assim, ao duplo movimento de abordagem do material empírico. Do analisado, emerge, por exemplo, a necessidade de uma discussão mais pormenorizada sobre o que se entende por educador social. Percebemos, em mais de uma oportunidade, que os profissionais entrevistados não têm conhecimento do que é a profissão, enquanto conjunto de atribuições, e de elementos básicos do seu campo teórico-conceitual. Talvez isso decorra até mesmo das indefinições gerais em torno da Pedagogia Social /da atuação do educador social.

De toda forma, a referida necessidade de discussão pormenorizada torna-se ainda mais acentuada quando se considera, à luz da sociologia das profissões, que profissão é uma organização susceptível de standardizar a formação e de definir o seu saber legítimo (DUBAR, 1997). Fazendo um esforço analítico nessa direção, no sentido de clarificar a base constituinte da Pedagogia Social /da atuação do educador social, Carvalho e Batista (2003) ressaltam que, para além da contribuição de outras ciências humanas, a Pedagogia Social terá

de ser concebida a partir de uma filosofia da educação e de uma ética que tenham como norte a centralidade do fator humano no processo pedagógico. É provável, contudo, que essa compreensão não esteja amplamente assimilada/difundida, principalmente quando são verificados casos em que a Pedagogia Social é nivelada a uma técnica de intervenção em contextos de vulnerabilidade social.

Chegando à reta final do nosso percurso, passaremos, a seguir, a apresentação de alguns elementos conclusivos do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para não dizer que não falei das flores

Esta dissertação buscou analisar a atuação profissional de educadores sociais nos espaços de educação não formal no município de Mossoró-RN.

Para atingir esse objetivo, realizamos uma incursão teórica e empírica que resultou em abordagens sobre a Pedagogia Social e o educador social, o entrelaçamento da sua perspectiva histórico-conceitual, identidade e práticas; enfocamos o contexto das comunidades sobre as quais incide a base empírica do estudo; e examinamos as ações desenvolvidas pelos educadores sociais em três espaços de educação não formal. Chegamos às considerações conclusivas enumerando alguns elementos conclusivos. Quais sejam:

1) O cruzamento entre as referências teórico-analíticas adotadas pelo trabalho (referentes a aspectos como classe social, comunidade, espaço social, etc.) e os achados da pesquisa revelam que, em significativa medida, as iniciativas de educação social são propensas a desempenharem papel de gestão da questão social, seja, por exemplo, naturalizando a noção corrente de comunidade, seja buscando ajustar os excluídos ao padrão societal vigente, seja mediante a reprodução axiológica-simbólica desse padrão societal, etc. Isso não significa a inexistência de vontade emancipatória, entre os educadores sociais, em torno da educação. Não significa até mesmo que, muitas vezes, ações nessa direção sejam desenvolvidas. A questão, no entanto, é a matriz macro sistêmica que ordena a lógica de iniciativas de educação social como dispositivos de gestão da questão social.

2) Há uma ambiguidade no tocante à formação dos educadores sociais. Se é fato que as profissões não se constituem por decreto ou têm a sua identidade definida tão-somente como resultado da atribuição de um diploma, por outro lado, não há como desconsiderar que elas (as profissões) agregam um conjunto de habilidades, competências e princípios que lhes asseguram um núcleo de identificação e de compartilhamento entre pares, o que gera uma comunidade de profissionais. Falta isso aos educadores sociais, de modo que não há homogeneidade em relação aos requisitos para o seu exercício, podendo atuar com formação no Ensino Médio e com graduação em diversas áreas.

3) Também é ambígua, por vezes, a ideia segundo a qual os educadores sociais estão lidando apenas com educação não formal. Analisando-se, em determinados casos, a especificidade das ações desenvolvidas, como na Casa de Passagem, o que se percebe é a existência de modalidades de trabalho escolar em contextos de educação não formal. Essa “ambiguidade” (ou ambivalência) talvez esteja, de modo geral, presente em diversas situações

da relação entre educação formal e não formal. Daí, provavelmente, conforme assinalamos, no campo da educação social, exista quem entenda que essa também abrange a educação formal. Mas, de outra parte, isso torna a área ainda mais irresoluta, afinal se não há fronteira, para atuação profissional, entre os contextos educativos formais e não formais, o pedagogo da educação formal (graduado em Pedagogia) pode substituir o educador social, tornando desnecessária a sua formação e profissão.

4) Em decorrência, muitas vezes, da falta de interação entre a equipe de profissionais de cada um dos três espaços estudados (mas não só), no que diz respeito, por exemplo, a planejamento pedagógico, o trabalho se reduz ao imediatismo, a ações pontuais em função das necessidades mais urgentes, perdendo-se de vista ações educativas de prazo mais amplo, em matéria de socialização e de aprendizagem. Isso faz com que iniciativas de educação social assumam o caráter de mero trabalho de assistência momentânea, como ocorre no caso das drogas. Ficaram evidenciadas situações em que o setor administrativo e o pedagógico praticamente não se comunicam.

5) Situações que observamos no contexto empírico ou que nos foram relatadas confirmam o que abordagens de Souza (2009) têm enfatizado em relação à sociedade brasileira no geral, no que diz respeito à desigualdade e à marginalidade. A reprodução social (de classe social) ocorre de forma silenciosa, muitas vezes sob a capa de um senso comum que utiliza até mesmo “tiradas humorísticas” (faz-se piada) a respeito da trágica situação social em que se vive. Dessa forma, vão sendo naturalizados fenômenos produzidos socialmente e que refletem o quadro de desigualdade e marginalidade entre as classes populares. É representativo disso, no âmbito do presente estudo, o modo, por exemplo, como as pessoas (crianças, inclusive) se pautam perante os casos de assassinato, muitos deles decorrente de questões envolvendo drogas. Tornam-se “fatos comuns”, uma banalidade cotidiana. Perante um quadro desses, é de se indagar até que ponto vai o potencial de ações educacionais, por si só, no sentido de reverterem essa realidade.

6) Apesar de todos os percalços, os educadores sociais, contudo, falam das flores. Ou seja, procuram desenvolver as suas atividades de um modo que faz lembrar o *princípio da esperança* ressaltado pelo filósofo Ernst Bloch, com a ideia de sonhos diurnos, sonhos que são sonhados acordados, de pé, caminhando. A compreensão segundo a qual o real é mais do que o agora, na medida em que ele aponta pela via do possível para o que ainda não existe; o ser humano entendido como *devir*, encarnado em possibilidades objetivas; a esperança como forma de conhecimento da dimensão possível presente no próprio real (BLOCH, 2005). Mesmo que seja a medida do tempo quem vai dizer do alcance das ações dos educadores

sociais que foram sujeitos da nossa pesquisa, de momento, já é possível afirmar que eles vão, nas fronteiras do que lhes é factível, procurando distinguir e delimitar as possibilidades de realização de seus educandos.

Um ponto de chegada é também, muitas vezes, um novo ponto de partida. Esse talvez seja o caso aqui. Tanto os elementos conclusivos que apresentamos como outras questões levantadas durante o trabalho provavelmente demandem novos estudos e pesquisas. Assim como a vida é movimento, a abordagem do real não estaciona, não para. Como cantou Geraldo Vandré, inspirando-nos ao título desta dissertação, ‘esperar não é saber’.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Os lugares da educação. In: VON, S; PARK, F.(org.). **Educação Não formal:** cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- AFONSO, M.; ABADE, F. **Para reinventar as Rodas:** Rede de Cidadania. Belo Horizonte, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARBOSA, J. G. HASS, A. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70. 2011.
- BRANDÃO, M.F; FEIJÓ, R.G. Entre textos e contextos: os estudos de comunidade e as suas fontes históricas. In: **Revista Análise Social.** vol. XX (83), p. 489-503, 1984.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, p.116, 2002.
- BRANDÃO, C. R. ASSUMPÇÃO, F. **Cultura rebelde:** escritos sobre educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** ECA, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 20 de dez. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Projeto de lei de regulamentação do educador social.** CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ASSISTENCIA-SOCIAL/450083-COMISSAO-APROVA-REGULAMENTACAO-DA-ATIVIDADE-DE-EDUCADOR-SOCIAL.html>> Acesso em: 24 de junho de 2015.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004 e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS.** Brasília: 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/Milene/Downloads/PNAS%202004%20e%20NOBSUAS_08.08.2011.pdf> Acesso em jun./2016.
- BRASIL. **Plano de Trabalho do Programa de Criança Petrobras:** formulário de apresentação de projetos, desenvolvimento e cidadania. Petrobras, 2011. Disponível em <http://sites.petrobras.com.br/socioambiental/files/pdf/2011_PEEC_regulamento.pdf> Acesso em 24 de junho de 2016.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=22&u1=1&u2=1&u4=1&u5=1&u6=1&u3=34>> Acesso em 06 de julho e 2016.
- BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: 1986.
- BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris : Éditions du Minuit, 1980
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1987.
- _____. **O capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BONAMINO, A; ALVES, F; FRANCO, C; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman In: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 45, p. 487-594, 2002.
- BLOCH, E. **O princípio da esperança**. vol. 1. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BRITO, R. S. de. Ruas e Patrono de Mossoró. Fundação Vingt-un Rosado. **Coleção O Mossoroense**. 4º edição, maio de 2001.
- CANÁRIO, R. **A escola: das “promessas” às “incertezas**. Educação Unisinos; 2008. Disponível em:<http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao3/15_educ_nao_formal.pdf> Acesso em 15 de junho de 2016.
- CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/159960992/Caliman-Pedagogia-Social-Transformadora>> Acesso: 18 de maio de 2010.
- CALADO, A. J. F. Rastreamento fontes da utopia freiriana: marcas cristãs e marxistas do legado de Paulo Freire In: **Paulo Freire Teorias e Práticas em Educação Popular**, SANTOS, J. M.T. Edições UFC, 2011.
- CHARLOT, B. **A. mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CERTEAU, M. **A. invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora, 1998
- COUTO, E. M. J. **Redefinições espaciais do comércio de Mossoró-RN** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. **Revista Interuniversitária**, nº 10, dez. p. 181-193, 2003. Disponível em < <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168009.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2015.

DOMINGOS, M. A. **Olhar docente sobre o trabalho em grupo e a pedagogia social: uma contribuição**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUBAR, C. **A socialização: construções das atividades sociais e profissionais**. Porto Editora, 1997.

FARIA, A.N. **A educação em movimento: interagir e aprender em busca da cidadania: a experiência no Noroeste de Minas Gerais**. Uberlândia, MG, 1992.

FÉRNANDEZ, G. Docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42

FERNANDES, A. A comunidade cívica em Walzer e Putnam. **Revista Lua Nova**. São Paulo, nº51, set/2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000300006> Acesso em 15 de dezembro de 2015.

FREITAS, H. L. C. de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, Vozes; 2009.

FICHTNER, B. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.

FRANCO, A. **A revolução do local: globalização, glocalização, localização**. Brasília: AED, São Paulo: Cultura, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

GARCIA, V. A. **O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. 2008.

GRACIANI, M. S. S. A Pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, J. A. C; ESTEBAN, E. Elogio da Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, p. 449-468, nº 38, set/dez 2009. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/391/358>>

Acesso em 20 de dezembro de 2015.

GOMES, J. et al. Juventude: se correr o bicho pega. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. Brasília, v.17, n.1, Jun. 2012.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais In: GOHN, M. da G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Ed. Florencia Enghel, 2001.

_____. (2006). Educação não formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em 13 de abril de 2016.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação** - IIª Série, Número 1. 2014.

GOLDWASSER, M. J. Estudos de comunidade: teoria e/ou método? **Revista Ciências Sociais**, vol. 5, nº.0 1, 1974.

LEITE, I. N. Educação Popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, nº 176, p. 89-98. 2016.

_____. O trabalho na construção civil: degradação e exclusão social. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 135, ano XXI, p.103-108, agos. 2002. Disponível em: < <file:///C:/Users/Milene/Downloads/16286-72885-1-PB.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2016.

_____; CLAUDIANE, C.M. Escola, drogas e políticas: entre problemas, urgências e caminhos alternativos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 07, n. 13, p.124-136, jan.-jun. 2015. Disponível em: <

<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/402>> Acesso em 10 de março de 2016.

LIBANEO, J. C.. **Pedagogia e pedagogos, para que?**. 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

- MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MACHADO, E. M. Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: **Anais do XI Congresso EDUCERE/ III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**, 2010. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>> Acesso em: 06 de junho de 2016.
- _____. FONTANA, M. I.; PASQUALOTTO. M. M. **A educação não- formal e as políticas de formação do pedagogo**. In: Educere, Curitiba: PUCPr, 2002.
- _____. MACHADO, L. M. **O campo de trabalho do educador social escolar e não escolar na organização da pedagogia social no Brasil**. Simpósio da ANPAE/2011.
- _____. A Pedagogia Social: Reflexões e Diálogos Necessários In: **Pedagogia Social**. SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.). São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.
- MELO, A. **PROJETO DE LEI Nº 5.346: Regulamentação da profissão de educador e educadora social**, 2013. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1069873.pdf>> Acesso em 05 de julho de 2016.
- MELO NETO, J. F. de. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004.
- MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, 1992.
- _____. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORAES, C.A. **Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade**. Salvador, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.
- OLIVEIRA, L.G; TOSCANO, G. de S. Reciclando para a Vida: a ACREVI na região do Oeste Potiguar, Brasil. **Revista Eletrônica Educ. Ambiental**. 31, n.1, p. 292-307, jan./jun. 2014. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4367/2879>> Acesso em 20 de junho de 2016.
- OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. In: **Revista Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, 2008, p. 569-576.
- ORTEGA, E., J. Educacion Social: realidades y desafios. **Cuadernos de Pedagogía**. nº 321, 2005.

- PARK, M. B. Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: VON, S. PARK, M. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP; UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.
- PERRELLA, C. dos S. Movimentos Sociais e contribuições à formação política. In: **Revista Diálogos**: Universidade Católica de Brasília, v 1, n. 1. Brasília: Universa, p. 63-73, 2012.
- PEREIRA, Alda; (et al). **Análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada**. Lisboa: 2011.
- MORAES, C. A. de. **Escolas, professores e jovens: caminhos para a pedagogia social**. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2011.
- QUEIROZ, F. M. Violência contra a mulher em Mossoró-RN: o difícil caminho de ruptura das relações violentas. In: **Anais da III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, MA.** v.10, 2007. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/4488112018b9e8975b38FERNANDA%20MARQUES_QUEIROZ.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2016.
- QUEIROZ, R. J.G; ELIAS, D. Forma e conteúdo no processo de favelização: observações a partir da cidade de Mossoró-RN. In: **ANAIS DO XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS.** 2010. Disponível em: <https://issuu.com/espacocientificolivre/docs/construcoes_geograficas> Acesso em 12 de maio de 2016.
- QUINTEROS, I. M. **O Pedagogo em instituições não escolares no município de Corumbá, MS: seus espaços de trabalho e as necessidades da sociedade contemporânea**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação. cap. 1. 121 f. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2012.
- QUIVY, R; L. V. CAMPENHOWLT. **Manual de investigação em ciências sociais**, 2003.
- RIBAS MACHADO, É. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, K. G. **Pedagogia hospitalar: a formação do professor para atuar em contexto hospitalar**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

- RODRIGUES, O; SIMSON, M; PARK, R. **Educação não formal**: cenários da criação (org.), Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.
- ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista diálogo educacional, nº. 19, vol.6. 2006.
- RUBENS, A. **Conversa para quem gosta de ensinar**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Ed. Cortez, 2000.
- RUSSO, S. **Educação comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papirus, 2014.
- SANTOS, B. de S. S. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: SANTOS, B. de S. S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. Santos, B. de S.S. ed 2. p 279 – 316. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, T. D. **Conceito de Classes Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SAVELI, E. de L; PAULA, A. P. A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, v.17, n.1, jun, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.
- SEVERO, J.L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estud. pedagógicos**. Brasília, v. 96, nº. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em 09 de set de 2015.
- SOBRINHO, J.D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação Social**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out/ dez. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>> Acesso em 05 de julho de 2016.
- SOUZA, J. **Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2009.
- _____. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Ed. 2º, UFMG, 2012.
- SOUZA NETO, J. C. **Pedagogia Social**: a formação do educador social e seu campo de atuação, 2010.
- _____. SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.

_____As bases científicas da educação não formal. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol.1 3ª edição, 2014.

SIVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SILVA, A.H; FOSSÁ, M.I.T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Revista Eletrônica Qualit@s**, v. 34, n. 244, p. 551-567, set./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf

>Acesso em: 25 de junho de 2016.

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

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação** (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002.

TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TOCQUEVILLE, A. de. **A democracia na América: de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático**. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Pedagogia Social**. Disponível em: <<http://www.utp.edu.br/curso/pedagogia-social>>. Acesso em: 02/06/2016.

VAIDERGORN, I. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade, in SIMSON, O. R. de M. , PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**, Campinas, SP: editora da UNICAMP/CMU, 2001.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VON SIMSON, O. R; PARK, M. B; FERNANDES, R. S. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. – Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

- ✓ Guia de observação para coleta de informações sobre alguns espaços de educação não formal em Mossoró, tendo como objetivo compreender como os **educadores sociais** têm desenvolvido o seu trabalho com os participantes dos programas/projetos.

II. Informações técnicas

Mossoró ___/___/___

Hora: ___ : ___

1. ASPECTOS AMBIENTAIS FÍSICO- INSTITUCIONAIS

- 1.1. Nome do espaço de educação não formal _____
- 1.2. Histórico _____
- 1.3. Fundador _____

2. PERFIL DOS PARTICIPANTES

- II.I. Característica do atendimento dos participantes
- II.II. Quem são os participantes
- II.III. Como este ambiente está estruturado? (salas, cozinhas, banheiros, espaços para lazer, esportes, saúde etc.)

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS EDUCADORES SOCIAIS

- III.I. Relacionamento dos sujeitos no ambiente de educação não formal
- III.II. Entre alunos e educadores sociais
- III.III. Entre educadores e demais profissionais
- III.IV. Educadores e comunidade

ANEXO 2

- ✓ Guia de entrevista para coleta de informações sobre alguns espaços de educação não formal em Mossoró, tendo como objetivo compreender como os **educadores sociais** têm desenvolvido o seu trabalho com os participantes dos programas/projetos, e assim fornecer subsídios para a produção de Dissertação de Mestrado no POSEDUC/UERN²⁹

I.I. Informações Técnicas³⁰

Mossoró ____ / ____ / ____

Hora __: __

Identificação do espaço de educação não formal: _____

Nome do entrevistado (a) _____

I – PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL

- 1) Há quantos anos é formado(a)? Qual a área e o nível?
- 2) Como se deu a sua formação para atuação em espaço de educação não formal?
- 3) Tem havido oferta de cursos de aperfeiçoamento na área de educação não formal? Tem participado? Como são eles?
- 4) Qual é a sua opinião sobre as necessidades de formação para atuação em espaços de educação não formal?

²⁹ O instrumento utilizado para conseguir as informações dadas pelos educadores sociais é um gravador de voz modelo Tablet, um aparelho portátil.

³⁰ Dado o início de cada sessão de entrevistas, é recomendado anunciar a data, dia e hora do acontecimento.

II - ATUAÇÃO

- 1) Como foram os seus primeiros contatos profissionais com as atividades de educação não formal? Há quanto tempo trabalha na área de educação social?
- 2) Como você organiza o seu trabalho? Quais são os procedimentos pedagógicos geralmente adotados?
- 3) Como acontece o trabalho do grupo de educadores sociais? O que se discute? Tem a participação de alguém da comunidade? Quem pode participar da definição de ações e das decisões do projeto?
- 4) Há visitas a outros espaços educativos? Como ocorrem? Com que frequência?
- 5) Como você avalia os resultados do trabalho educativo realizado pelos educadores sociais?

ANEXO 3

CARACTERÍSTICAS INFORMACIONAIS DOS BAIRROS DA PESQUISA (II CAPÍTULO: O CONTEXTO DAS COMUNIDADES ENVOLVIDAS NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN)

Obs. Todas estas informações encontradas farão parte do embasamento empírico da pesquisa a qual estamos delimitando o(s) cenário(s) onde os educadores sociais desenvolvem suas atividades.

Instituições participantes: CASA DE PASSAGEM; PROGRAMA DE CRIANÇA PETROBRAS; MULHERES EM AÇÃO.

1. Imagem aérea do bairro, focando a zona e situação social local;
2. Escopo geográfico;
3. Escopo histórico;
4. Condições sociais: cultura, instituições escolares e não formais, principais atividades econômicas.