

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO  
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIELLY DOS SANTOS PACHECO**

**A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL SOB AS LENTES DA EDUCAÇÃO SOCIAL: UM  
ESTUDO DE CASO ACERCA DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS  
DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERTENCENTES A  
GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS-PR E AS  
CONTRIBUIÇÕES DESSAS NA EDIFICAÇÃO DE SUJEITOS.**

**IRATI-PR**

**2024**

**MARIELLY DOS SANTOS PACHECO**

**A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL SOB AS LENTES DA EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERTENCENTES A GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS-PR E AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS NA EDIFICAÇÃO DE SUJEITOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro- Oeste- UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

*Área de concentração:* Educação.

*Linha de pesquisa:* Educação, cultura e diversidade.

*Orientadora:* Profª Dra Poliana Fabíula Cardozo.

**IRATI-PR**

**2024**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

P116e Pacheco, Marielly dos Santos  
A educação não formal sob as lentes da educação social: um estudo de caso acerca das atividades socioeducativas desenvolvidas com crianças e adolescentes pertencentes a grupos sociais vulneráveis no município de Rebouças-PR e as contribuições dessas na edificação de sujeitos / Marielly dos Santos Pacheco. -- Irati, 2024.  
x, 97f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2024.

Orientadora: Poliana Fabíula Cardozo  
Banca examinadora: Poliana Fabíula Cardozo, Roberta Ravaglio Gagno, Saulo Rodrigues de Carvalho

Bibliografia

1. Educação não formal. 2. Educação social. 3. Intencionalidade pedagógica. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

## TERMO DE APROVAÇÃO

### MARIELLY DOS SANTOS PACHECO

“A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL SOB AS LENTES DA EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES PERTENCENTES A GRUPOS SOCIAIS VULNERÁVEIS NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS-PR E AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS NA EDIFICAÇÃO DE SUJEITOS”

Dissertação aprovada em 25/03/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Poliana Fabíula Cardozo  
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Ravaglio Gagno  
(Membro Titular/UNESPAR)

Prof. Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho  
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR  
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
Campus de Irati: Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR



ePROTOCOLO

**Correspondência Interna 190/2024.**

Documento: **TermodeAprovacao.pdf**.

Assinatura Avançada realizada por: **Poliana Fabiula Cardozo (XXX.923.078-XX)** em 26/03/2024 15:49 Local: UNESPAR/EMBAP/COL/MUS, **Roberta Ravaglio Gagno (XXX.525.439-XX)** em 26/03/2024 16:07 Local: UNESPAR/EMBAP/COL/MUS.

Assinatura Simples realizada por: **Saulo Rodrigues de Carvalho (XXX.248.848-XX)** em 26/03/2024 15:52 Local: CIDADAO.

Inserido ao documento **784.722** por: **Diana Janice Padilha** em: 26/03/2024 08:23.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:  
**89ea36607493d1593d497aadf6122f11.**

Dedico este trabalho exclusivamente ao meu filho Otávio, diagnosticado com autismo na metade de 2022. Eu me culpei tanto pelas minhas ausências, por estar distante de você enquanto estudava e trabalhava e não perceber o quanto você precisava de mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me dar forças diante de tantas intempéries.

Agradeço, aos meus filhos Bruno e Otávio, pela compreensão das ausências da mamãe nesse percurso acadêmico. Bruno por ser tão prestativo com as minhas necessidades, por me acalantar em momentos difíceis. Otávio, meu menininho especial que ocupa boa parte das minhas preocupações.

Ao meu marido, Pedro Rafael, pela paciência comigo.

À minha mãe, Ivone, pelo apoio e incentivo, mesmo do seu jeito áspero, às vezes.

Aos meus irmãos Miguel e Igor por toda motivação. Amo vocês infinitamente!

À minha orientadora, a Profa Dra. Poliana Fabíula Cardozo, por escolher me orientar, pelos saberes compartilhados e pela motivação nos momentos finais da dissertação.

À banca examinadora, Prof<sup>o</sup> Dr. Saulo Rodrigues de Carvalho e Prof<sup>a</sup> Dra. Roberta Ravaglio Gagno pela complacência e proficuas contribuições.

Aos professores do PPGE, os quais tive a oportunidade de conhecer e que muito acrescentaram na minha trajetória acadêmica.

Aos sujeitos da pesquisa, à equipe do CTA que de bom grado contribuíram no processo de coleta de dados para este estudo.

Por fim, agradeço aos familiares, amigos e todos aqueles que de alguma forma me apoiaram na viabilização deste trabalho. O meu muito obrigada!

PACHECO, Marielly dos Santos. A Educação Não Formal sob as lentes da Educação Social: um estudo de caso acerca das atividades socioeducativas desenvolvidas com crianças e adolescentes pertencentes a grupos sociais vulneráveis no município de Rebouças-PR e as contribuições dessas na edificação de sujeitos. 2024. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2024.

## RESUMO

Este estudo de caso apresenta um panorama conceitual acerca da educação não formal sob as lentes da pedagogia social, bem como as contribuições de ambas na edificação de sujeitos pertencentes a grupos sociais vulneráveis. Buscou-se dissertar sobre o aporte da educação social no que tange sua intencionalidade e sua relação concernente às demais vias de educação não formal, formal e informal segundo a bibliografia pertinente. Parte-se do pressuposto de que todas as vivências individuais e coletivas experienciadas pelos sujeitos influenciam consideravelmente na formação integral de cidadãos atuantes social, político e culturalmente no meio social em que encontram-se inseridos. O campo da pesquisa, uma instituição filantrópica de cuidados e proteção de crianças e adolescentes em situação de risco, o CTA - Centro de Treinamento Dom João Bosco - ancorou o aprimoramento deste estudo esculpindo as concepções teóricas acerca das práticas sociais formativas desenvolvidas no cotidiano da referida instituição. A pesquisa foi calcada no objetivo geral de analisar o modo como as atividades socioeducativas desenvolvidas no CTA contribuem na edificação de sujeitos oriundos de grupos sociais vulneráveis. Sob este, foram conduzidos os objetivos específicos de: Traçar um paralelo conceitual entre educação não formal e educação social; Discutir a questão da intencionalidade pedagógica enquanto guia das ações educativas em projetos sociais; E analisar as implicações da educação social no processo de ascensão e transformação de sujeitos atendidos pelo CTA. A construção deste trabalho utilizou como instrumento metodológico: revisão bibliográfica, análise documental, diário de campo, questionário e entrevistas; instrumentos esses que se fizeram necessários dado o caráter da pesquisa de compreensão de situações particulares e singulares em um determinado contexto, a considerar a análise de variáveis que percorrem a situação analisada. A dissertação está organizada em quatro capítulos. Após a introdução, o primeiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa. O segundo apresenta a teorização entre a educação não formal e a educação social, bem como subsídios para discussão ao longo do texto. O terceiro transcorre sobre a conjuntura social que resultou na necessidade de implantação de uma instituição que atendesse crianças e adolescentes vulneráveis no município de Rebouças-PR. O quarto capítulo, apresenta a análise da entrevista realizada com um ex-atendido pela instituição, este, concebido como produto da intervenção educativa proporcionada pelas vias educativas não formal e social. Em conclusão, sublinhou-se conjecturas e aspectos relevantes à discussão no que tange especificamente a participação de sujeitos pertencentes a grupos vulneráveis em atividades socioeducativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação não formal, Educação social, Intencionalidade pedagógica.

PACHECO, Marielly dos Santos. Non-Formal Education under the lens of Social Education: a case study about socio-educational activities developed with children and adolescents belonging to vulnerable social groups in the municipality of Rebouças-PR and their contributions to the edification of subjects. 2024. 91 p. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2024

### **ABSTRACT:**

This case study presents a conceptual overview of non-formal education through the lens of social pedagogy, as well as the contributions of both in the edification of subjects belonging to vulnerable social groups. We sought to discuss the contribution of social education in terms of its intentionality and its relationship with other non-formal, formal and informal forms of education according to the relevant bibliography. It is based on the assumption that all individual and collective experiences experienced by the subjects considerably influence the integral formation of socially, politically and culturally active citizens in the social environment in which they find themselves inserted. The field of research, a philanthropic institution for the care and protection of children and adolescents at risk, the CTA - Dom João Bosco Training Center - anchored the improvement of this study by sculpting the theoretical conceptions about the formative social practices developed in the daily life of the aforementioned institution. The research was based on the general objective of analyzing how the socio-educational activities developed at CTA contribute to the edification of subjects from vulnerable social groups. Under this, the specific objectives of: Drawing a conceptual parallel between non-formal education and social education; Discuss the issue of pedagogical intentionality as a guide for educational actions in social projects; And analyze the implications of social education in the process of ascension and transformation of subjects served by the CTA. The construction of this work used the following methodological instruments: bibliographic review, document analysis, field diary, questionnaire and interviews; These instruments were necessary given the nature of the research to understand particular and singular situations in a given context, considering the analysis of variables that permeate the analyzed situation. The dissertation is organized into four chapters. After the introduction, the first chapter describes the methodological path of the research. The second presents the theorization between non-formal education and social education, as well as support for discussion throughout the text. The third focuses on the social situation that resulted in the need to establish an institution that served vulnerable children and adolescents in the municipality of Rebouças-PR. The fourth chapter presents the analysis of the interview carried out with a former person served by the institution, this one, conceived as a product of the educational intervention provided by non-formal and social educational pathways. In conclusion, conjectures and aspects relevant to the discussion were highlighted specifically regarding the participation of subjects belonging to vulnerable groups in socio-educational activities.

**KEY WORDS:** Non-formal education, Social education, Pedagogical intentionality.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 - TRILHA METODOLÓGICA, O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS .....	15
1.1 - Caracterização do tipo de pesquisa .....	15
1.2 - O campo da pesquisa .....	16
1.3 - Sujeitos da pesquisa .....	16
1.3.1 - Descrição dos sujeitos .....	17
1.4. Instrumentos metodológicos .....	18
2 - EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES .....	21
2.1 - Educação Não Formal, Educação Formal e Educação Informal .....	28
2.2 - Educação Não Formal e as práticas dialógicas .....	32
2.3 - Educação Não Formal: aprendizagens a partir do outro .....	36
2.4 - A Educação Não Formal presente em projetos sociais .....	40
3 - A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: CTA .....	44
3.1 - Educação Social no âmbito da educação Não Formal no Brasil e o contexto de fundação do CTA .....	46
3.2 - O Educador Social: algumas atribuições .....	53
3.2.1 - O Educador Social do CTA: concepções e percalços no ofício .....	57
3.3 - Ascensão e transformação social nos processos educativos presentes nas práticas cotidianas do CTA .....	64
4 - HISTÓRIA DE VIDAS - RELATO DE UM EX-FREQUENTADOR DO CTA .....	70
4.1 - Ex-atendidos e atuais atendidos pelo CTA: separações e aproximações.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	93

## INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno complexo que remete todas as formas de aprendizagens, desde os processos educativos formais de ensino, até as aprendizagens para a vida, para o mundo. Educar o outro, educar a si mesmo, educar-se a partir do outro, essas são as relações sociais - espontâneas ou intencionais - que permeiam todas as formas de educação. O ser humano é uma eterna construção, se constrói e reconstrói a depender dos percursos e dos percalços ao longo da sua vida, e principalmente a depender do outro, aliás, uns dos outros. Aprecio muito a palavra nós em espanhol, *nosotros*, porque na pronúncia, soa nós e os outros, somos o que somos, em virtude do que somos em nós mesmos, do que somos para os outros, e também sob influência do que o outro representa para nós. Basicamente, a junção de singular e coletivo.

Ao considerar as relações sociais, espontâneas ou intencionais, como um dos alicerces do desenvolvimento intelectual, estou considerando também a importância de um olhar para os processos educativos não escolarizáveis, sob justificativa de que o ensino realizado formalmente nas escolas, o qual é responsável por transmitir os conhecimentos universais constituídos ao longo da história da humanidade, muitas vezes não dá conta de atender às necessidades socioeducacionais de determinados grupos. Não me refiro somente às demandas populares ou grupos subalternos, considero que a educação enquanto um direito de todos e todas, precisa atender as particularidades de todas as classes. Semelhantemente, percebo a educação não formal sob as lentes da educação social como essencial neste processo. Acrescento que neste estudo, a educação não formal é compreendida como um modo de educação alheio aos padrões do sistema formal de ensino, mas que acaba sendo complementar deste, como meio compensatório a grupos menos favorecidos. Essa educação pode ser representada pelas atividades exercidas fora do ambiente escolar, utilizando-se de um fazer pedagógico pautado nas necessidades educacionais de determinados grupos.

Sem pormenores, a educação não formal em si, abrange várias formas de aprendizagens intencionais, várias dimensões, desde capacitação para o mercado de trabalho, até o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, entre muitos outros atributos, os quais contribuem para o crescimento pessoal, intelectual, cognitivo e cultural dos indivíduos. Em nosso entorno há uma variedade de cursos envolvendo diversos temas e ofícios que também caracterizam-se como meios de educação não formal, todavia a Educação abordada neste trabalho é aquela voltada para as necessidades socioeducacionais dos sujeitos, assim

sendo, frisa-se: uma educação não formal sob as lentes da educação social. Aquela formadora de cidadãos participativos no meio público, aquela que liberta os sujeitos das amarras da iniquidade social dando vez e voz. A educação a que me refiro, é aquela voltada para as relações sociais, inclinada às aprendizagens e trocas de saberes através das relações com e a partir do outro, da vida em comunidade calcada em um legado histórico e cultural, que reforçam o sentimento de pertencimento de grupo e preservação do meio em que se vive.

Não obstante, reputo que as necessidades educacionais não são iguais, nem mesmo os indivíduos o são, então, obviamente uns necessitam mais do que outros, o que torna cada contexto educacional ainda mais específico. A vista disso, os projetos de cunho socioeducativos desenvolvidos em espaços não escolares, representam uma eminente alternativa de equidade<sup>1</sup> social, tendo em conta que nesses lugares em que são trabalhadas atividades culturais, lúdicas, recreativas, profissionais, dentre outras possibilidades, são observados profícuos meios de socialização e de aquisição de práticas para uma vida participativa em sociedade.

Em nosso país, há muitas instituições que desenvolvem ações socioeducativas em espaços não formais de ensino, comumente em contraturno escolar. Em sua maioria, voltadas para as classes menos favorecidas, razão essa, dessa educação adentrar no campo da educação social<sup>2</sup>. Via de regra, atendem infância e juventude em situação de vulnerabilidade social. A pedagogia social aliada às práticas educativas não formais, bem como os estudos voltados para a educação social, comunitária e popular, transformadora da sociedade por assim dizer, tem se intensificado partindo das reflexões de muitos autores como Geraldo Caliman (2011), Maria da Glória Gohn (2008, 2010, 2013), Moacir Gadotti (2012), Paulo Freire (1970, 1979, 1991), Jaume Trilla (2008), Carlos Alberto Torres (1990), entre tantos outros que acreditam na Educação como forma de integrar, incluir e emancipar os sujeitos.

Assim sendo, esse trabalho dedica-se a discutir a educação não formal não somente como via de ensino, mas primordialmente sob a perspectiva da pedagogia social enquanto ação educativa bastante relevante para a formação integral dos sujeitos. É sabido que a educação não formal presente em instituições sociais, não segue os padrões de ensino tal como a educação formal (escolar), entretanto, vale destacar que mesmo um ensino não

---

<sup>1</sup> A equidade social parte do princípio da igualdade ou isonomia, pode ser compreendida como justiça social, como tratamento igualitário e imparcial dos diferentes grupos sociais. Importa especialmente na consideração e equalização do atendimento das necessidades sociais, culturais, econômicas, políticas e espirituais de diversos grupos sociais.

<sup>2</sup> A educação social é uma educação voltada às demandas populares, que visa atender sujeitos envolvidos em fenômenos sociais como a vulnerabilidade. Essa educação tem por objetivo desenvolver estratégias que resolvam os conflitos da vida humana em sociedade.

formal, mas em âmbito social requer um planejamento, um delineamento de atividades pensadas e elaboradas com objetivos pedagógicos, melhor dizendo, munida de intencionalidade produto da reflexão de educadores e agentes sociais.

Existe no município de Rebouças-PR uma instituição filantrópica que desenvolve um trabalho de educação não formal de cunho social, cujo público são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Essa instituição foi implantada há quase quatro décadas, período de crise em torno da infância, momento lamentável em que o número de menores infratores aumentava paralelo ao número de homicídios infantis a nível nacional<sup>3</sup>. O surgimento do Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco, o CTA, representa parte da história de vida de muitos munícipes, e tem grande relevância em âmbito socioeducacional principalmente por oferecer para além do cuidado, uma formação para a vida, para a dignidade e para a cidadania.

Em relevo, concebendo a educação como um amplo processo que envolve ações e relações sociais, indissociáveis das vias educacionais formal, informal e não formal advindas concomitantemente, o presente estudo partiu do seguinte problema: De que modo a educação não formal sob as lentes da educação social afetam os sujeitos que participam de atividades socioeducativas? Esta pergunta foi gerada a partir de inquietações teóricas, uma vez que a literatura move conceitos referentes às tipologias educativas, mas sua aplicabilidade é subjetiva à prática, principalmente quando se trata de grupos em vulnerabilidade em que alteram-se contextos. A vista disso, este estudo de caso sobreveio partindo de investigações acerca de sujeitos que vivenciaram práticas socioeducativas não formais em atividades desenvolvidas no CTA. Assim, a pesquisa focou-se no objetivo geral de analisar o modo como as atividades socioeducativas desenvolvidas no CTA contribuem na edificação de sujeitos oriundos de grupos sociais vulneráveis. Parte-se do pressuposto de que as educações de cunho social apresentam, a longo prazo, transformações significativas aos sujeitos que participam de atividades ministradas em ambientes de educação não formal. Em seguimento ao objetivo geral, foram delineados os objetivos específicos de: I. Traçar um paralelo conceitual entre educação não formal e educação social; II. Discutir a questão da intencionalidade pedagógica enquanto guia das ações educativas em projetos sociais; III. Analisar as implicações da educação social no processo de ascensão e transformação de sujeitos atendidos pelo CTA.

---

<sup>3</sup> Em 1991 foi instalada no âmbito da Câmara dos Deputados, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) destinada a Investigar o Extermínio de Crianças e Adolescentes, em resposta aos altos índices de morte violenta que atingiam crianças e adolescentes pobres no país naquele momento.

Pode-se afirmar que o pleno desenvolvimento dos sujeitos é inerente às circunstâncias de acesso às vias de educação, o que na maioria das vezes não depende somente da vontade dos indivíduos, depende das condições e oportunidades que lhes são oferecidas. Discutir tais disparidades remete repensar as condições de acesso à educação como um direito de todos e todas. Saliento que as análises e reflexões apresentadas neste estudo enfatizam a educação não formal sob o olhar da educação social, não como via, mas como circunstância para a formação integral dos sujeitos, portanto, de grande relevância.

## **1. TRILHA METODOLÓGICA, O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.**

O desenvolvimento de um estudo parte de uma inquietação que traduz-se no problema de pesquisa, gerador de objetivos a serem alcançados através da escolha minuciosa dos instrumentos metodológicos. Marconi e Lakatos (2003, p.83) conceituam que “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo [...]”. Todavia, mais do que um conjunto de técnicas, a edificação da pesquisa envolve aspectos humanos estabelecidos nas relações entre pesquisador, teoria e sujeitos da investigação, ou seja, ao traçar o percurso metodológico, o pesquisador o faz a partir de uma determinada visão de mundo, a partir de ideais a serem alcançados, e principalmente por acreditar na relevância de tal estudo para a área escolhida. No caso desta pesquisa, compactuo que sua realização se faz relevante por acreditar nos processos educacionais, formais, informais e não formais, como um conjunto de saberes que edificam os sujeitos. Um conjunto que forma sujeitos para a vida em sociedade. Não somente em termos de aquisição de conhecimentos, mas fundamentalmente pela aquisição de habilidades sociais para interagir de maneira produtiva e saudável com outros sujeitos em seu meio. Longe de uma visão ingênua, as implicações desta conjuntura educacional formal, informal e não formal, refletem-se para além dos interesses em comum, pois sob o viés da educação social, representam o caminho para se obter o pensamento crítico. Assim, nesta pesquisa delimitou-se o trajeto metodológico de modo a discutir ao longo do texto as implicações das educações formal, informal e em especial a não formal sob as lentes da educação social - dada o enlace destas últimas - para a formação dos sujeitos.

### **1.1. Caracterização do tipo de pesquisa.**

Ao considerar a subjetividade como objeto de investigação, esta pesquisa denomina-se qualitativa, uma vez que proporciona reflexões minuciosas acerca dos aspectos objetivos e subjetivos presentes nas relações sociais, compulsoriamente, a constituição da subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

[...] a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do

contexto no qual ocorre o fenômeno. (GIL apud RODRIGUES, OLIVEIRA & SANTOS, p. 157 - 158)

Deste modo, a abordagem qualitativa pressupõe o uso de instrumentos metodológicos que visem a reflexão dos dados obtidos, bem como analisá-los sob a ótica do pesquisador e da base teórica. Ressalta-se que este estudo, assim como a maioria das pesquisas na área educacional é de cunho qualitativo. Classifica-se como um estudo de caso. Godoy (1995, p.25) explica que “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.” Consoante a autora, este tipo de pesquisa agrega um enfoque descritivo e exploratório, o que denota uma multiplicidade de dimensões de um determinado contexto, principalmente considerando a escassa possibilidade de controle sobre os eventos estudados, como é o caso desta pesquisa.

## **1.2. O campo da pesquisa.**

O campo escolhido para coleta de dados é uma instituição filantrópica de cuidados e proteção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, o Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco (CTA), localizado na cidade de Rebouças-PR. A instituição realiza um trabalho socioeducativo e sociocultural há quase quatro décadas, mesmo período de surgimento de outras instituições similares pelo Brasil. Vale destacar que cada instituição do país apresenta uma realidade específica a depender das demandas sociais de seus atendidos, então a opção por este local seguiu como critério o fato do espaço atender aos objetivos do estudo. Melhor dizendo, a própria elaboração do projeto de pesquisa ocorreu mediante o conhecimento da instituição, e conseqüentemente, pelo alinhamento entre a instituição e os interesses da pesquisa acerca do tema educação não formal e educação social. Assim, a descrição de uma dada realidade, como é o caso deste estudo, foi o que direcionou a opção preliminarmente pela instituição.

## **1.3. Sujeitos da pesquisa.**

O que faz uma escola ser de fato uma escola, não é seu espaço físico, ou sua arquitetura, e sim os membros da comunidade escolar que dela fazem parte. Do mesmo modo,

o CTA tornou-se o que é, a partir das pessoas que passaram por esta instituição, que colocaram parte de si no trabalho desenvolvido, por vezes mais que isso, se doaram por inteiro em prol de um mundo possível. Partindo dessa premissa, os sujeitos desta pesquisa são as pessoas que estiveram vinculadas ao CTA nos seus primórdios, são eles os idealizadores, os monitores (educadores sociais) e os ex-alunos (atendidos).

### **1.3.1. Descrição dos sujeitos.**

O filósofo contemporâneo Pierre Levy (1999) diz que no período antecessor ao surgimento da escrita, ao morrer um indivíduo, morria junto a ele uma biblioteca de conhecimentos e experiências de vida. Assim, uma grande conquista da humanidade foi a aquisição da linguagem escrita, pois através de registros tornou-se possível eternizar conhecimentos, culturas, tradições, crenças, ritos, enfim, histórias que contam sobre um determinado povo. No caso dos sujeitos desta pesquisa, parte-se desta mesma premissa, a necessidade de registrar as contribuições destes sujeitos no aprimoramento do CTA enquanto eles ainda se fazem presentes no nosso meio. Vale destacar que, até então não havia um documento retratando o percurso histórico do CTA, então este trabalho atribui mais uma finalidade, que é a elaboração de um documento histórico de interesse tanto do CTA quanto do próprio município de Rebouças-PR.

Os sujeitos da pesquisa, os quais considero engrenagens da instituição, são representados neste estudo em três pessoas cujos nomes não houve necessidade de menção, até porque a questão do sigilo de nomes em pesquisas evita repercussões desnecessárias ao campo científico, cuja única finalidade é adentrar aos fatos. Embora trate-se de um estudo de caso, o uso ou não de nomes cabe somente à instituição, posteriormente à publicação deste estudo, isso se julgar necessário e sob responsabilidade da mesma. Entre os sujeitos da pesquisa está um dos idealizadores do CTA, sujeito entre outros membros da comunidade que buscaram na época recursos alheios ao governo, tendo como projeto base os modelos de atividades socioeducativas desenvolvidos em outros municípios, que na época também eram experimentais, mas que demonstravam surtir efeitos positivos.

Optou-se também pela entrevista com uma das monitoras (educadora social) com mais tempo de trabalho. O critério por tempo de trabalho oferece a este estudo um panorama do público que frequentou o CTA no início de sua fundação. Esta opção proporcionou uma melhor compreensão das mutações em termos educacionais ao longo do tempo, bem como a

análise entre o alunado do passado e o da atualidade. Foi descartada a participação de profissionais com menos tempo de trabalho na instituição por tratar-se de um funcionário transitório, e presumir-se que não traria contribuições significativas ao estudo.

Por fim, um terceiro sujeito da pesquisa foi escolhido entre os primeiros alunos atendidos pelo CTA no início da fundação da instituição. A opção por um entre os primeiros alunos pauta-se na análise das contribuições a longo prazo que o atendimento educacional oferecido pelo CTA proporcionaram na edificação de sujeitos, bem como sua ascensão social. O aporte do ex-atendido serve também de parâmetro de comparação em relação aos atuais atendidos, em consonância com os demais dados obtidos.

#### **1.4. Instrumentos metodológicos.**

No geral, a escolha dos instrumentos metodológicos em uma pesquisa ocorre de acordo com o problema que se objetiva responder. Comumente utiliza-se mais de um instrumento na obtenção de dados, “[...] na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 147). Como é o caso desta pesquisa, na qual optou-se pelo uso dos seguintes instrumentos: Revisão Bibliográfica, Análise Documental, Diário de Campo, Questionário e Entrevistas.

A primeira etapa, a revisão bibliográfica consiste em um procedimento fundamental na pesquisa, uma vez que “[...] em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo” (LUNA, 2009, p. 88). Nesta etapa traçou-se um paralelo conceitual entre as tipologias educacionais que cercam o problema de pesquisa subsidiando reflexões a partir de teorias. Assim, em um primeiro momento, a bibliografia permitiu ampliar conceitualmente o paralelo entre a Educação Não Formal e a Educação Social, tendo o sujeito como desígnio de transformação a partir destas educações, conforme o referencial de autores como Gohn (2007, 2008, 2010, 2013), Cendales e Mariño (2006), Trilla (2008), Freire (1970, 1979, 1991), Gadotti (2012), entre outros.

A respeito da opção pela análise documental, no caso desta pesquisa, inclui dados de fontes primárias representados pelos projetos denominados Planos de Ação Anuais<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Diferentemente de outras instituições, o CTA não possui um PPP (Projeto Político Pedagógico), e não é gerido por pedagogos, uma vez que não há exigência de formação. É regida apenas por Planos de Ação Anuais - vinculados a uma entidade religiosa da Alemanha, a qual financia uma parte dos gastos da instituição. Embora a prefeitura municipal de Rebouças-PR arque com a maior parte dos custos, inclusive o salário dos profissionais

fornecidos pela direção do CTA. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias.” De acordo com esses autores, o primeiro passo de qualquer pesquisa é feito através do levantamento de dados documentais e/ou bibliográficos. E de fato, o contato com tais documentos do CTA proporcionou o conhecimento referente aos aspectos organizacionais da instituição, o que serviu de subsídio para a própria elaboração do projeto desta pesquisa.

O uso do diário de campo nesta pesquisa configurou um importante recurso de obtenção de dados, sob a justificativa de que nem todas as informações podem ser obtidas através de comunicação verbal, amiudadamente há informações presentes em sutilezas interpretadas pelo pesquisador.

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. (DEMO, 2012, p. 33)

Em diário de campo foram registrados detalhes referentes à rotina de funcionamento da instituição, impressões relativas à relação entre educadores e educandos; a participação de todas e todos em atividades coletivas (refeições, limpeza, oficinas); e o aproveitamento pedagógico em situações cotidianas.

A opção pelo uso de questionário aplicada à idealizadora do projeto CTA, se deu pela necessidade de organização da participante, entre outras intempéries no percurso de obtenção de dados, mas que não interferiram na pesquisa. O questionário obedeceu critérios preestabelecidos visando prioritariamente as motivações que levaram a fundação do CTA, os percalços na trajetória e o contexto histórico. Foram contempladas questões como a origem da ideia de implantação de uma instituição socioeducacional no município; a estrutura inicial do CTA; os sujeitos/atendidos envolvidos; mantenedores e parcerias; o modelo de trabalho pedagógico proposto em princípio. Tais perguntas se fizeram essenciais para compreender a conjuntura social e política enfrentada não somente no município de Rebouças-PR, mas praticamente em todo território nacional no período pós ditadura militar, e concernir o caminho que o referido município escolheu para sanar as dificuldades enfrentadas pela população. Os dados obtidos foram analisados sob a luz da literatura de Gohn (2001) e

---

que lá atuam, não há outros documentos que regem seu funcionamento, senão os Planos de Ações Anuais/Projeto Social.

Saviani (2013), autores que contextualizam o período em que a educação não formal foi impulsionada no Brasil.

A opção pelo uso de entrevistas partiu da característica de flexibilidade na obtenção de dados qualitativos e o direcionamento mais preciso nas questões. O roteiro prefixado obedeceu criteriosamente o teor das perguntas adequadas a cada um dos sujeitos da pesquisa. Assim, para o monitor (educador social) foram incorporadas questões como: o tempo de serviço na instituição; as diferenças entre o alunado de antes e o atual; o como o educador avalia a importância do CTA para o município; as habilidades sociais desenvolvidas na instituição (respeito, responsabilidade, participação); a afetividade e o comportamento dos educandos; e a proximidade entre educador e educando. Os dados obtidos foram analisados à luz da literatura de autores como Gohn (2007, 2008, 2010, 2013), Gadotti (2012), Trilla (2008), Freire (1970, 1979, 1991), entre outros. Para o ex-atendido do CTA foram incorporadas questões como o contexto social da infância do participante, o seu relacionamento familiar, a sua vida escolar, além do relato sobre o período em que ele frequentou o CTA. A respeito desta última, foram direcionados alguns pontos como as atividades desenvolvidas na instituição, a rotina de convivência, o sentimento de pertencimento, a afetividade envolvida, as habilidades sociais, e, as contribuições pedagógicas na edificação do sujeito enquanto cidadão. Os dados obtidos foram analisados à luz de Gohn (2013), Freire (1970, 1979, 1991), Feijó e Macedo (2012), Motta e Schmitt (2017) e outros autores que discutem a ascensão social dos sujeitos que participam de projetos sociais.

A escolha por tais instrumentos metodológicos se apoiam no tipo da pesquisa, aqui, um estudo de caso cujas variações de dados e informações nem sempre seguem um protótipo, o que abre margem para interpretações mediante o referencial teórico. Ressalta-se que as contribuições da educação não formal e educação social são enfatizadas em diversos momentos ao longo do texto, e perfazem a análise dos dados obtidos.

## **2 - EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO SOCIAL: ALGUMAS PONDERAÇÕES**

As teorias da educação traduzem uma riqueza de práticas educacionais consolidadas através das análises e reflexões de um fazer pedagógico que não se realiza apenas nas esferas formais de educação, visto que aprendizagem é um fenômeno que percorre uma vida inteira, não podendo ser resumida apenas aos conhecimentos adquiridos formalmente nas escolas. Cortella (2007, p. 47) adverte que “[...] como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado.” Neste sentido, considerando a amplitude do termo Educação e sua vasta abrangência, torna-se necessário situar de que educação me refiro neste trabalho. Por não se tratar de processos escolarizáveis, e dada a sua amplitude, a educação não formal é um conceito pouco utilizado, mas que vem se corporificando nas últimas décadas em virtude de estudos e pesquisas qualitativas que abordam a temática em âmbito social. Mas afinal, o que se entende por educação não formal?

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (GOHN, 2013, p. 12)

As dimensões elencadas pela autora, compõem campos que objetivam desenvolver habilidades sociais e cognitivas dos sujeitos para que este, construa-se tanto na sua individualidade como no coletivo. Há de se considerar que o caráter global de tais dimensões não anula o fato de que há indivíduos com mais necessidades que outros, ou seja, necessitam de mais intervenções educativas para que haja equidade nos resultados esperados através da educação não formal. “Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas” (FREIRE, 1979, p. 38). Tais disparidades entre os indivíduos é o que torna necessário as vias educacionais de educação popular, comunitária e a social. Essas, são esferas que se conversam entre si, apresentam muitos pontos em comum, mas que, possuem áreas próprias, como explica Gadotti (2012, p. 2)

Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação, uma assumindo mais a causa ecológica, outra

a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não-formal; uma pode estar mais próxima da esfera pastoral, outra da esfera sindical, uma mais ligada aos movimentos sociais e populares e outra atuando mais em governos democráticos e populares.

A grosso modo, são esferas que ora se aproximam, ora se distanciam entre si, porém solidificadas por uma mesma razão: a emancipação social, política e cultural dos indivíduos. São educações vinculadas à educação não formal, mas que não podem ser caracterizadas como sinônimas desta última. Gohn (2008) diz que definir educação não formal pelo que de fato ela é representa um grande desafio, pois segundo a autora, corresponde a um campo com especificidades próprias, não podendo ser conferido apenas como oposto ao ensino escolar. Todavia, a utilização de nomenclaturas é inerente ao referencial teórico que cada estudioso se apoia. Alguns autores, por exemplo, trabalham com a dualidade conceitual educação escolar e educação não escolar, como é o caso de Orzechowski (2017) a qual desenvolveu um estudo acerca da formação do pedagogo na Unicentro<sup>5</sup> e os espaços de atuação extraescolares. A autora defende a importância da formação/capacitação de profissionais para atuar em diferentes espaços que não o escolar.

[...] a especificidade da formação em Pedagogia está na articulação escola-sociedade fundamentada em uma dimensão sócio-histórica, mas quase sempre pragmática e utilitarista. Esse apontamento pragmático atende, também, à demanda que surge nessa transição secular e se constroi socialmente, exigindo o trabalho pedagógico em outros espaços: hospitais, penitenciárias, museus, educandários, ONGs, empresas de educação corporativas e não corporativas, entre outros. (ORZECOWSKI, 2017, p. 296)

Os espaços não escolares citados pela autora, caracterizam espaços de educação não formal, o que denota que há uma diferenciação conceitual a depender de cada autor, para categorizar uma mesma via de educação. Então, de um modo aceitável, podemos conceber a educação não formal como um conceito em movimento, conforme indicam Simson et al. (2007), pois envolve diversas experiências educativas, informativas e formativas que ultrapassam o universo escolar, adentrando outras dimensões. Deste modo, a educação não formal é capaz de proporcionar,

Um conhecimento não mais limitado aos muros das escolas, bibliotecas, livros didáticos sob a égide do professor na sala de aula subsidiada pelo sistema educacional, guia curriculares e estruturas de ensino, mas que pode ser buscado a qualquer momento graças aos recursos tecnológicos. (SOARES, 2003, p. 36)

---

<sup>5</sup> Universidade Estadual do Centro Oeste.

Consoante a autora, a educação não formal representa uma educação que pode ser buscada independentemente da sala de aula, ou seja, pode ser caracterizada como uma aprendizagem alheia aos ambientes tradicionais de ensino. Mais flexível e menos burocrática, inclui atividades e experiências de aprendizagens em ambientes comunitários, bibliotecas, centros culturais, entre uma gama de possibilidades. Assim, “a educação não se reduz à relação educando-educador no interior de um processo pedagógico intraescolar. Ela se insere no processo social, como parte de um todo mais amplo, a sociedade, seu dinamismo e conflitos.” (ORZECOWSKI, 2017, p. 294).

Notoriamente, o termo educação não formal apresenta extensa amplitude, visto que engloba todas as formas de aprendizagens que não obedecem aos padrões formais de ensino presentes nas instituições escolares. A educação não formal se assemelha à educação social também por abarcar um campo da pedagogia, que é a Pedagogia Social, Orzechowski (2017, p. 297) concebe que

[...] a Pedagogia Social, é uma concepção pedagógica que embasa, fundamenta e constrói um caminho teórico metodológico que ilumina a prática dentro do hospital, da empresa, nas ONGs, nas ruas, em programas institucionais do estado ou do município e retoma a escola como espaço pedagógico social.

A Pedagogia Social é uma concepção teórica norteadora de toda a prática educativa no meio social. Paralelamente, a educação social abarca técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social conforme Caliman (2011). Uma é inerente a outra. “Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido”. (CALIMAN, 2011, p. 494). Em especial no tocante às dimensões socioculturais e socioeducativas, a prática da reflexão implica garantir que os programas e intervenções sejam culturalmente sensíveis, relevantes e eficazes, como indica Orzechowski (2017, p. 300)

Refletir a Pedagogia Social nas dimensões sociocultural e socioeducativa é pensar em uma Pedagogia com qualidade social, analisar e interpretar contextos e fatores ainda não totalmente explorados. Há que refletir sobre as classes sociais envolvidas nestes campos de atuação, em que a educação formal e não formal se constroem e requerem uma análise.

Ao considerar essas dimensões na efetivação da educação social, é possível garantir que as intervenções sejam sensíveis, relevantes e impactantes aos seus atendidos em espaços não formais de educação, sobretudo aquelas que dizem respeito a grupos oriundos de comunidades carentes. Caliman (2011) pontua que a animação sociocultural é um campo

autêntico da educação social, uma vez que trabalha a prevenção de situações de risco por meio de dinâmicas, atividades e técnicas envolvendo cultura, expressão e arte, ritmo, dança, ludicidade, esporte e lazer. Atividades essas, usualmente realizadas em espaços não formais de educação. Por alto, a educação não formal costuma ser associada à educação social justamente em razão do caráter assistencialista que assume, principalmente, considerando o público a que se destina a maioria dos projetos socioeducativos<sup>6</sup>. Simson et al. (2007, p. 28) afirmam que

A educação não-formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática para a camada de nível socioeconômico mais baixo da população; o trabalho com essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio, uma diferenciação de classes.

Entretanto, é válido ressaltar que há uma disparidade entre classes, pois os indivíduos provenientes de classes menos favorecidas enfrentam desafios adicionais devido a circunstâncias socioeconômicas, discriminação entre outras barreiras para acessar oportunidades educacionais. A ideia de que a educação não formal independe de classe, sob as lentes da educação social, se mostra bastante equivocada.

Em consideração a similitude entre tais educações, Caliman (2011) compreende que as atividades socioeducativas envolvendo crianças e adolescentes comumente acontecem em contraturno escolar, motivo este da educação social ser representada como educação não formal, o que se justifica por essa última abranger as aprendizagens fora do espaço escolar. Então a educação social em âmbito de ajuda às situações conflituosas e problemáticas vivenciadas por menores de idade inevitavelmente acaba acontecendo em espaços de educação não formal. Embora haja a possibilidade da realização de ações sociopedagógicas dentro do ambiente escolar, a adaptação curricular para tal finalidade acaba sendo um fator dificultoso no processo dada as exacerbadas incubências do ensino formal. Ainda assim, uma maneira de nivelar as oportunidades de acesso ao conjunto de bens disponíveis na sociedade é através de uma educação emancipadora, isto é, factualmente por via da educação não formal e de uma educação social.

A relação entre educação não formal e educação social se deve ao próprio processo de implantação de políticas assistencialistas no Brasil na década de 80, voltadas às demandas sociais, momento em que surgiram diversos movimentos sociais<sup>7</sup> pela luta por direitos,

---

<sup>6</sup> Projetos socioeducativos: são propostas desenvolvidas com determinados grupos de faixas etárias diferenciadas, os quais possibilitam contribuir para o bem-estar e também para o aprendizado daqueles que o frequentam.

<sup>7</sup> Maria da Glória Gohn em seu livro intitulado *Movimentos Sociais e Educação*, publicado em 2001, discorre que os primórdios da educação não formal no Brasil foram impulsionados na década de 80 a partir das

cenário esse em que surgem as primeiras manifestações de educação social. Sobre a educação social, Caliman (2011, p. 487) descreve que

[...] ela nasce do recrudescimento das necessidades, conflitos, urgências, com consequente resposta institucional a tais situações que requerem uma ação organizada; constata-se um aumento do número de instituições socioeducativas; conseqüentemente cresce o número dos educadores sociais envolvidos; nota-se uma diversificação na tipologia ou modalidades de atendimento; acontecem grandes mudanças metodológicas, com a reformulação dos projetos educativos de programas antigos baseados no assistencialismo e na ação caritativa; cresce também a demanda por formação específica no âmbito da educação social. (CALIMAN, 2011, p. 487)

O surgimento de projetos sociais com objetivo de proteger grupos vulneráveis teve urgência em nosso país a partir da década de 80, e atualmente vem se modificando, sendo adaptado conforme as demandas atuais<sup>8</sup>. Os projetos socioeducativos desenvolvidos em diversas instituições consideradas espaços de educação não formal, representam uma profícua possibilidade de oferecer acesso à população aos campos de cultura, lazer, esporte, entre outros. Há muitos exemplos de como o trabalho desenvolvido nesses espaços traz benefícios às comunidades. Em termos de educação não formal, todo espaço de convívio agrega formas de aprendizagens, nessa perspectiva é interessante refletir

[...] uma educação integral e integrada que ocorra em todos os espaços da cidade, sejam eles institucionais ou não, e que permeiem [sic] as fronteiras das áreas do conhecimento com as contribuições que cada uma pode oferecer – a educação, a cultura, a arte, a memória, a história, a arquitetura, a antropologia... (SIMSON et al, 2007, p. 37)

Neste sentido, os espaços de convivência, incluindo a escola, em tese são capazes de proporcionar experiências de aprendizagens que independem de campo educacional. Tanto a educação formal quanto a não formal carregam a intencionalidade no seu fazer pedagógico. Simson et al (2007) acreditam que tanto a educação formal, quanto a não formal podem oferecer boas propostas educacionais ampliando espaços e conhecimentos para os sujeitos de diversos grupos sociais. A escola, onde ocorrem as aprendizagens formais, a aquisição de

---

conjunturas políticas, sociais e educacionais que o país atravessava e a forte influência dos movimentos sociais organizados. A defasagem no setor da educação formal e a queda na qualidade do ensino nos anos 70, período da ditadura militar, emergiram a necessidade de novas formas de educação nos anos 80. Grupos sociais organizados em movimentos e associações populares tiveram grande contribuição neste processo. As lutas pelos interesses da coletividade, associadas às demandas populares fizeram com que grupos organizados lutassem pelo exercício da cidadania. Inclusive, é interessante destacar que a década de 80 foi propulsora de crescimento político no cenário brasileiro. Os movimentos sociais na luta pela educação, se organizam em torno da reivindicação de escolas públicas que atendam as necessidades dos seus.

<sup>8</sup>É pertinente incluir um parêntese acerca do problema envolvendo a integração do jovem, Pasquim; Campos; Soares (2016, p. 199) relembram que “na América Latina, o desenvolvimento de políticas voltadas à juventude tem sido determinado por problemas originados na exclusão social de parcela dos jovens como forma de facilitar sua integração ao mundo adulto, e como resposta a conflitos e interesses sociais”.

conhecimentos sistematizados e historicamente elaborados, também pode ser propulsora de meios de educação não formal, ao promover por exemplo, atividades extraclasse como um passeio em um parque histórico, um museu, um cinema, etc. A depender indissociavelmente da intencionalidade em que tais atividades se pautam. Orzechowski (2017, p. 305) diz que “a educação não formal é intencional e, portanto, havendo intenção há também uma concepção de mundo que embasa o processo educativo”. Sob o viés da intencionalidade, uma atividade extraclasse se caracteriza por oportunizar o acesso a esses diferentes ambientes e a ampliar o repertório cultural dos alunos. Sob essa ótica, percebe-se que formal e não formal são educações que podem ser complementações uma da outra, porém, tal premissa depende, dentre vários fatores, de reflexão e engajamento por parte, inclusive dos educadores. Mais que isso, depende de políticas que viabilizem as práticas de educação não formal, dada sua importância tal e qual a educação formal.

Concisamente, a formação dos sujeitos é condicionada às oportunidades e às influências do meio em que se vive, aliadas aos conhecimentos adquiridos no meio escolar. “Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal, escolar” (GOHN, 2013, p.19). São saberes que se complementam, com um mesmo propósito, a formação integral dos sujeitos.

Vale sublinhar que a falta de visibilidade aos processos educativos que envolvem a educação não formal, segundo Cortella (2007), decorre mais de equívocos e ineficiências presentes em qualquer outra prática da educação, e não necessariamente nas práticas educativas não formais. Ainda, o autor aponta a ausência de cidadania plena em nosso país, como principal motivo pela falta de interesse no que tange a educação não formal. A ocupação de espaços públicos, por exemplo, ocupar um lugar não significa apenas estar inserido em tal lugar, mas compreender que aquele lugar lhe pertence, assim como pertence a qualquer outro cidadão que o deseje ocupar. A cidadania enquanto prática emancipatória envolve relações entre os indivíduos que têm conhecimento de seus direitos e seus deveres e os exercem em diálogo e respeito a todas e todos os envolvidos. Porém, uma educação para o exercício de práticas emancipatórias põe em risco a supremacia do capitalismo, como induz Soares (2003, p. 32)

Uma cidadania que dá esclarecer, no funcionamento da sociedade moderna, que ao indivíduo não cabe a responsabilidade única, pela sua exclusão, falta de escolaridade qualificada e emprego seguro. Descobrir e conhecer a história do desenvolvimento econômico social torna-se elemento determinante da arquitetura dessa cidadania que explicita, em sua essência, a integração social.

A defasagem em práticas cidadãs implica consideravelmente nas concepções de sociedade e de educação, e conseqüentemente, nas práticas educativas não formais, e por isso, a visão de mundo do educador é primordial para se fazer educação. Cortella (2007, p. 45) define que “a Educação não-formal é uma das “esquinas” utilizadas por muita gente séria para poder combater esse bom combate: construir uma cidadania a ser coletivamente fruída, marcada pela justiça e pela paz” (grifo do autor). A cidadania representa um conceito prático, uma vez que não basta somente conhecê-la teoricamente, é preciso vivenciá-la em ações cotidianas. A prática do debate, por exemplo, constitui-se em um exercício de participação, o próprio diálogo, entre os iguais e entre os diferentes, o espaço de fala de cada um, as divergências de ideias dentro de um espaço respeitoso em que todos e todas tem sua vez. Assim, a educação não formal representa um meio de aprendizagem através da prática para o exercício da cidadania, afinal, aprende-se praticando, opinando, dialogando sobre vários temas, inclusive problemas na comunidade, buscando soluções através da participação efetiva de todos e todas, e não apenas de alguns. Práticas que remetem à reflexão de pertencimento, de autoconhecimento, como afirma Soares (2003, p. 32)

[...] o caminho do conhecimento de si mesmo, de seu lugar na sociedade e dos valores que a fundamentam como conquista de uma cidadania consolidada pela participação através da compreensão dos mecanismos que regem a política, a economia, as ideologias e sobretudo, a própria exclusão social.

Essa forma de se fazer educação envolve vivenciar a democracia, validando todas as opiniões divergentes ou não. O próprio conflito entre ideias acaba sendo uma experiência de aprendizagens, propulsora de respeito mútuo. Assim, educar envolve construção, desconstrução, reconstrução a partir de trocas de experiências, trocas dialógicas entre saberes populares e eruditos, aparatos que contribuem para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Sem embargo, uma educação emancipadora inclui preparar os indivíduos para reflexão sobre o meio social em que se vive e o enfrentamento de adversidades.

A atividade educativa que acontece em todos os espaços sociais só é efetivamente educativa quando transforma e emancipa o cidadão. A emancipação por sua vez só acontece quando existe o enfrentamento das contradições. Com a consciência de sua existência enquanto cidadão, num mundo repleto de relações contraditórias a serem enfrentadas e transformadas, é que se estabelece a emancipação. (ORZECOWSKI, 2017, p. 300)

Obviamente, as reflexões acerca da educação não formal consoante à educação social não podem ser vistas como resolução a todos os problemas da sociedade, menos ainda como a

solução para as fragilidades no sistema educacional. Mas refletir sobre os percalços dessas educações representa um grande passo para a democratização do atual sistema de educação, um olhar para as necessidades socioeducativas de alguns grupos, e uma boa possibilidade de transformação social dos sujeitos. Começemos por analisar as tipologias educativas entrelaçadas à educação não formal, a educação formal e a informal, educações permeadas pelas relações sociais, educações que influenciam no modo de conceber o mundo e de se fazer educação.

## **2.1 - Educação Não Formal, Educação Formal e Educação Informal.**

A grosso modo, as formas de educação que influenciam na construção dos sujeitos, no modo seu de pensar e atuar no meio social advém de três categorias: a educação de casa (informal), a educação da escola (formal) e a educação do mundo (não formal), as três acontecem simultaneamente no percurso educativo na vida de cada um de nós. Essas educações representam meios de aquisição de conhecimentos. Embora possuam campos e especificidades próprias, como afirma Gohn (2013), essas três tipologias educativas não devem ser tratadas como desconexas umas das outras. Muito menos, se sobrepor uma à outra, afinal, todas têm sua relevância para a educação como um todo.

Basicamente o conhecimento em si, é adquirido ao longo da vida por meio das diferentes formas de interações, das vivências, das visões de mundo, das influências culturais, dos hábitos, dos valores, dos vínculos afetivos e identitários, entre tantos outros fatores que influenciam na edificação dos sujeitos. Saviani (2011, p.14) estabelece um paradigma apontando três palavras gregas referentes ao fenômeno do conhecimento:

[...] *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio, do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Em consonância ao autor, *doxa*, *sofia* e *episteme*, representam as tipologias de educação que formam os sujeitos, assim há de se considerar que o conhecimento é constituído de vivência, sapiência e ciência, o que poderia ser comparado às educações informal, não formal e a formal. Essas formas de educação configuram mais do que aquisição de

conhecimentos, representam a aquisição de habilidades sociais, uma educação na e para a sociedade, para a atuação no convívio comum.

Segundo Trilla (2008, p. 46) “[...] as educações formal, não formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas”. São formas educacionais que influenciam na formação, na autoformação e na transformação social dos indivíduos através das interações em diferentes esferas.

Trivinho e Gavaldão (2020, p. 11) explicitam que “[...] a escola, em especial, deixou de ser, formalmente, a principal organizadora das experiências do sujeito, em razão da perseverante potência com que novos atores, valores e conhecimentos passaram a ser produzidos e a circular no universo extraescolar.” Dada a realidade escolar em nosso país, tal afirmação instiga indagações se de fato a escola em algum momento da história educacional do Brasil representou palco exclusivo das experiências educacionais dos sujeitos, pois boa parte da formação do pensamento crítico se deve a outras vias educacionais. Em parte se deve à globalização, ao acesso midiático a diferentes conteúdos, à disseminação de ideias e vertentes enraizadas em diversas culturas, e, fruto também, das pesquisas e reflexões no meio universitário. As produções acadêmicas, em especial a partir das lentes da Pedagogia Social, têm voltado os olhares para as problemáticas que cercam as esferas não formais de educação.

Todavia, para melhor compreender o processo educativo concomitante envolvendo as três tipologias informal, formal e não formal na vida dos sujeitos, faz-se pertinente descrevê-las atentando em que momento elas acontecem. Vale destacar que as referidas tipologias educativas ora se aproximam, ora se distanciam. Gohn (2010) pontua que a educação informal pode ocorrer em diferentes espaços informais como a casa, a rua, o bairro, o condomínio, o clube, a igreja, através da interação entre seus membros, os pais, a família, os amigos, os vizinhos, os colegas, etc. Trata-se de uma educação permanente e não apresenta necessariamente uma organização dada sua espontaneidade, atuando também no campo das emoções e sentimentos. Isto é, exige afetividade para sustentar as relações sociais. Diferentemente da educação formal, universalmente conhecida pelo seu caráter padronizado, burocrático, sua normatização curricular, progressão, cronograma, e um conjunto que regras que regem o ensino escolar, contrapõem-se a Educação Não Formal, a qual segundo Gohn (2010) acontecem nas relações sociais intencionais fora do perímetro escolar. Ainda, de acordo com a autora, é uma educação de cunho sócio-político que visa a formação para a vida e suas adversidades, e não apenas para o mercado de trabalho, pois trabalha a cultura política do grupo, desperta sentimento de pertencimento e está calcada na organização e trabalho coletivo conforme os interesses da comunidade.

Outrossim, reforça-se que o Informal não é sinônimo de Não Formal, do mesmo modo que o Não Formal não se resume ao oposto de Formal. Gohn (2010) considera fundamental distinguir tais tipologias, pois, segundo ela, são conceitos profundamente diferentes. Elas acontecem simultaneamente na vida dos sujeitos, uma interligada à outra, e juntas proporcionam integralmente a formação dos sujeitos. Entretanto, observa-se alguns pontos e contrapontos entre elas.

O ensino Formal remete um ensino intraescolar, diferente do Informal e do Não Formal, os quais acontecem por vias extra escolares. Ou seja, há similaridade entre a educação informal e a não formal no sentido de que ambas ocorrem fora do ambiente escolar, é o motivo, segundo Gohn (2013), de alguns autores trabalharem apenas com a dualidade formal e não formal, escolar e não escolar.

Ao se referir a educação não formal como aquela que se exerce extramuros escolares, deve-se atentar a uma exceção, que seria a modalidade de educação básica a distância. Embora não aconteça fisicamente no ambiente escolar, é uma educação formal, visto que segue rigorosamente um padrão, tem durabilidade estabelecida, apresenta certificação, e outras especificações tal e qual as do ensino formal presencial. É interessante abrir um parêntese no tocante da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>9</sup> a qual pode ser ofertada presencial ou à distância, que trata-se de uma educação que exige mais do que ferramentas didáticas atrativas, requer um vínculo de afetividade com os envolvidos. Soares (2003) enfatiza que “é temeroso pensar no cotidiano da alfabetização do jovem e do adulto trabalhador do ensino fundamental sem a experiência presencial, coletiva e dialogada.” Segundo a autora, o estudante jovem e adulto, independente do espaço físico, busca um ambiente acolhedor, junto daqueles que compartilham da mesma realidade social, aliados aos elementos sociabilizantes constituídos nos espaços coletivos, incluindo o educador, motivador do processo.

Outro ponto seria o fato de que a educação informal acontece nas relações sociais espontâneas e a educação não formal, nas relações sociais intencionais, é um fator que demarca considerável diferença entre ambas. Trilla (2008, p. 35) exemplifica que a diferença entre as aprendizagens espontâneas e as intencionais, podem ser comparadas aos “[...] efeitos formativos ou culturais que podem produzir a leitura de um romance por puro prazer e estudar um livro didático para uma disciplina escolar qualquer.” Isto é, na aprendizagem intencional

---

<sup>9</sup> Nos anos 60 a EJA era tida como educação não formal e que depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se tornou uma modalidade de ensino.

há objetivos a ser alcançados, há uma intenção que motiva as ações. O que em via de regra excluiria a educação informal desta classificação, dado seu caráter de espontaneidade nas relações que ocorrem nos vínculos familiares e de amizades. No entanto, Trilla (2008) refuta essa ideia ao considerar que nas relações familiares, na relação entre pais e filhos há uma certa intencionalidade no ato de educar. Então, o critério intencionalidade não estabelece, necessariamente, um limite entre informal e não formal, embora predomine mais, nesta última. Nanni *apud* Caliman (2011) se utiliza dos termos educação intencional e educação funcional para designar processos educativos que acontecem com e sem a mediação pedagógica pensada e elaborada. Então,

Se considerarmos a distinção entre educação intencional e educação funcional percebemos como esta última se dá em todas aquelas influências educativas que acontecem sem um objetivo explicitamente educativo através das forças socioculturais, políticas, econômicas, do ambiente. A educação intencional, por sua vez, corresponde a uma série de ações/intervenções planejadas e predispostas segundo uma ordem metódica por quem tem responsabilidade de organizar as ações e estratégias educativas para favorecer e promover o processo educativo. (NANNI, *apud* CALIMAN, 2011, p. 490)

Não obstante, no que tange a educação social é pertinente incluir que “mesmo uma educação não formal que altera-se conforme a realidade e o momento histórico, exige uma intencionalidade, um eixo norteador que é a emancipação social dos sujeitos envolvidos, e articulados por meio do conhecimento socializado” (ORZECOWSKI, 2017, p. 294). Isso implica consciência e reflexão do educador sobre as escolhas feitas durante o processo educacional, o que requer formação pedagógica para mediar, intervir e muitas vezes até mesmo adequar a abordagem. Caliman (2011) explica que as atividades socioculturais representam estratégias, e não necessariamente finalidades, o que quer dizer, que a participação de adolescentes no esporte não objetiva formar profissionais, e sim proporcionar o seu desenvolvimento relacional, físico e psicológico. Tal atividade pode sim resultar no aperfeiçoamento de esportistas em nível profissional, mas como objetivo correlato e não principal. O mediador das atividades socioeducativas, neste sentido, indubitavelmente precisa ter muito claro os objetivos das suas ações, nisso inclui a reflexão e a intencionalidade. Acrescenta-se ainda, que “negar a importância do trabalho pedagógico intencional interpretando outros espaços é desprezar o processo educativo que acontece fora do ambiente formal. De outro modo, interpretá-lo e intervir nele é função pedagógica que requer intensa dedicação e análise crítica” (ORZECOWSKI, 2017, p. 295).

Findando, mais relevante do que se ater às características que as diferem, considero importante enfatizar o elo que as une, afinal elas não acontecem separadamente na vida dos

sujeitos. Gohn (2010, p. 16-17) diz que “na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Se a educação é permeada por relações sociais, o outro, é um fator fundamental em todas as formas de educação, seja formal, informal ou não formal, afinal, a afetividade e as relações dialógicas são meios de interações indispensáveis ao ser humano. Convém neste seguimento, a análise da importância do diálogo nas relações sociais, bem como o vínculo que se estabelece entre os sujeitos nas suas relações com o outro, concórdias, conflitos e embates.

## **2.2 - Educação Não Formal e as práticas dialógicas.**

A palavra diálogo designa interação entre dois ou mais indivíduos através da linguagem, numa troca de conhecimentos, ideias e opiniões a respeito de uma infinidade de assuntos. Dialogar é uma capacidade estritamente humana, podendo utilizar-se de linguagem verbal e não verbal. Algumas ideias não são expressas somente através da fala propriamente dita, pois, o tom da voz, os olhos, a expressão facial, o ambiente, o contexto entre outros fatores, também são elementos capazes de comunicar algo. Interpretar olhares, decodificar as palavras não proferidas é uma ação que exige sensibilidade, empatia e acima de tudo, transmitir confiança. “O diálogo não é sobre algo, mas fundamentalmente com alguém” (CENDALES e MARIÑO, 2006, p. 61). De acordo com esses autores, o diálogo não pode ser apontado apenas como um exercício racional, pois na ação dialógica, razão e emoção estão entrelaçadas. A questão da afetividade implica fortemente na transmissão e recepção das informações, como nos diz Maturana (2004, p. 29) ao afirmar que

A vida humana, como toda vida animal, é vivida no fluxo emocional que constitui, a cada instante, o cenário básico a partir do qual surgem nossas ações. Além disso, creio que são nossas emoções (desejos, preferências, medos, ambições...) - e não a razão - que determinam, a cada momento, o que fazemos ou deixamos de fazer.

O emocionar, segundo o autor, é o que move absolutamente todas as ações. O diálogo, neste sentido, carrega mais significação nas relações humanas a partir do momento que desperta determinadas emoções. O diálogo, no seu sentido estritamente humano, não significa troca de informações racionais, mas nelas, impõe sentido, impõe emoções.

Sem grandes pormenores, uma prática educativa indispensável em todos os ambientes educacionais, escolares e não escolares, o diálogo caracteriza-se como uma ferramenta riquíssima para conhecer o público/grupo com que se trabalha, seus

conhecimentos prévios sobre determinados assuntos, assim, caracteriza-se como um meio de aproximação. O uso de diálogo tematizado em projetos sociais, para dar início a um determinado assunto, é uma prática comum no trabalho desenvolvido por Educadores Sociais. Gohn (2013) diz que o diálogo tematizado é tido como o fio condutor da formação dos sujeitos em espaços de educação não formal. Mesmo tendo um projeto pré-estabelecido, o diálogo inicial é decisivo na execução das propostas, o que torna o projeto suscetível a mudanças.

O diálogo de conhecimentos, ou diálogo cultural, pressupõe a produção e reprodução de saberes provenientes de diferentes culturas, como afirmam Cendales e Mariño (2006). Considera-se que o conhecimento das classes populares, o saber comunitário, bem como sua cultura, também devem ser levados em conta na produção de conhecimentos. Brandão (1986, p. 25) coloca que “não existe primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso, sábio ou erudito que levado ao povo se empobreça”. O povo brasileiro, na sua mais rica diversidade, é capaz não só de adquirir conhecimentos de diferentes esferas, mas também fazer uso do mesmo no seu cotidiano, transformá-lo para sua realidade. O conhecimento como algo universal não se restringe a apenas um grupo, então, pode e deve ser compartilhado inclusive às classes populares, numa troca dialógica.

O diálogo, em tese, pressupõe troca simultânea de informações/conhecimentos, no entanto, vale salientar que nem todo contexto de educação não formal ocorrem relações com bases dialógicas, visto que, em contextos religiosos por exemplo, a imposição de verdades, dogmas, etc; se resume em monólogos, numa relação vertical. Assim, considerando o diálogo na sua significância essencial, concebemos que a troca de saberes é o alicerce para a construção dos conhecimentos.

Cendales e Mariño (2006, p. 30) consideram que há “[...] uma relação permanente de apropriação, expropriação e reapropriação<sup>10</sup>, tanto do saber erudito com segmentos do saber popular como do saber popular com segmentos do saber erudito [...]”. E é sob essa perspectiva que a educação não formal se engendra, a relação dialógica estabelecida pelo educador social não consiste em traduzir o conhecimento erudito em palavras simples para que as classes populares compreendam, mas sim apropriar-se dos mecanismos populares que operam sua redefinição de mundo e a partir disso, proporcionar meios de como enriquecer os

---

<sup>10</sup> Apropriar, pegar para si; Expropriar apropriar-se do que é do outro; Reapropriar, apropriar-se novamente. Os termos utilizados pelos autores sugerem que o conhecimento pode ser transformado através das relações dialógicas. Outrossim, o conhecimento não pode ser considerado puramente erudito, ou puramente popular, um está atrelado ao outro.

conhecimentos que eles mesmos já produzem, e que, segundo Cendales e Mariño (2006), são conhecimentos diferentes em cada espaço cultural.

O diálogo, não só como discurso, mas também como prática presente em muitas esferas de educação, é defendido por Paulo Freire em vários de seus escritos. “Freire valorizava a linguagem como meio de comunicação e expressão da cultura de um povo, bem como meio de construção da identidade de cada ser humano” (ROMÃO & GADOTTI, 2012, p. 80). Partindo desta premissa, considera-se que o diálogo é o elo entre o sábio e o erudito, é o meio de conectar-se com o outro numa troca recíproca de saberes culturais, sociais e políticos, e, a partir disso, modificar-se enquanto indivíduo e enquanto grupo. Emancipar-se.

Cendales e Mariño (2006) incluem que o diálogo enquanto proposta didática na educação apresenta intencionalidade e se manifesta em relações de poder, outrossim, são relações nas quais estão presentes as diferenças e as desigualdades. A própria educação é permeada por relações de poder, a linguagem pode representar um mecanismo de repressão ou de libertação, dependendo da forma como é gerida. Repressão no sentido de calar os sujeitos oriundos de classes populares, aqueles cujo vocabulário se expressa de modo simples e distante da norma culta, embora sejam sujeitos que carregam consigo muita sabedoria e um conhecimento de mundo grandiosíssimo. Cendales & Mariño (2006, p. 63) pontuam ainda, que “o diálogo como proposta pedagógica pretende reconhecer e fazer entrar no jogo esse tipo de conhecimento; valorizar e tornar visíveis essas culturas e identidades que o poder mantém submersas e em condições de inferioridade”. Considerar esses saberes, dar voz aos sujeitos, oportunizar a participação efetiva destes, caracteriza libertação das amarras da iniquidade social. Caliman (2011, p. 493) reverbera que

A perspectiva da educação para Freire transfere-se de um centro gravitacional da educação para a realidade sociocultural. Não se trata somente de educar indivíduos em ambiente conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade. Sua palavra chave é a esperança na transformação social; seu método, o método dialógico. Sua pedagogia (social) se coloca na perspectiva da mudança, situando-se como Pedagogia crítica e «emancipadora». (grifo do autor)

Unísono ao autor, a ação transformadora da sociedade está fortemente atrelada ao tipo de educação que se oferece, envolve a responsabilidade coletiva na construção de um mundo mais equitativo a depender essencialmente da intencionalidade educativa. Bem como salienta Orzechowski (2017, p.295), “a educação encontra conflitos e diversidades, diante dos quais, a prática pedagógica será revelada pelas possibilidades de superação dos obstáculos, na expansão de sua atuação, sempre em função de uma intencionalidade.” Uma educação

transformadora é sempre uma educação munida de intencionalidade pedagógica, e neste sentido o diálogo representa um aparato bastante significativo.

Outrossim, nos espaços de educação não formal o diálogo costuma mediar o processo de aprendizagens, há uma troca de saberes provenientes da cultura popular, da cultura local, que muitas vezes não são abordados nos ambientes formais de ensino. A escola é espaço de socialização do saber, mas não qualquer saber, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14). Por este motivo é que a escola nem sempre representa um espaço de inclusão da diversidade. O ensino escolar apresenta um caráter de padronização, isso, em termos de cultura local, dificulta atentar para as particularidades de determinados grupos. A educação não formal, por outro lado, não apresenta necessariamente padrões, por isso, tem mais facilidade em considerar o perfil dos sujeitos participantes desta via educacional. Candau (2012, pp. 245-246) enfatiza que

A categoria *práticas socioeducativas*, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. (grifo da autora).

Essa crítica da autora instiga uma reflexão em torno do modelo de educação que recebemos ao longo da vida estudantil e conseqüentemente reproduzimos em nossa prática enquanto educadores. A respeito disso, Cendales & Mariño (2006) levantam, justamente, esse mesmo obstáculo: a ausência de práticas de diálogo no modelo de educação que nos serviu de exemplo em outros tempos. A educação bancária de Freire (1970), em que os conhecimentos nos eram depositados, sem questionar, desconsiderando o contexto e outros fatores que influenciam na aprendizagem. Não somente em termos formais de ensino, mas também nos informais, pois

Para muitos de nós, a família, a escola, o ambiente não foram propriamente experiências dialógicas. Talvez por isso valha a pena nos perguntarmos quanto de autoritarismo, intolerância, atitudes e comportamentos excludentes levamos para a escola, para o grupo ou para a comunidade em que trabalhamos. (CENDALES & MARINO, 2006, 59)

São reflexões imprescindíveis para a prática educativa, pois de certa forma, interferem na relação dialógica entre educadores e educandos. “A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58). Portanto, salienta-se a importância das reflexões, sobretudo, das relações dialógicas em todas as esferas de educação.

O diálogo tematizado, em especial desenvolvido nos espaços não formais de educação, costuma levar em conta vários elementos da cultura local como “[...] seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local” (GOHN, 2013, p. 21). São elementos presentes no cotidiano das pessoas e que servem para desencadear reflexão e transformação da realidade.

A interação por meio do diálogo tematizado pressupõe a construção de conhecimentos a partir da troca de saberes populares e eruditos, diferentes conhecimentos compartilhados. Silva (2013, p. 115), expõe que, “no momento em que os seres humanos interagem, estão se constituindo pela prática política ou social, e, nessa interação [...] aprendem com o outro a se comportar em um determinado espaço social [...]”. O diálogo remete respeito, saber ouvir o outro, respeitar opiniões contrárias, pontos de vista diversificados, afinal como diz Gadotti (2012), todo ponto de vista é a vista de algum ponto, algum lugar. Esse lugar, pode apresentar similaridades ou dissimilaridade a outros contextos, mas é isso que o torna rico, a comutação da diversidade.

Contudo, há de se considerar, que o diálogo é fundamental na comunicação, mas “[...] a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial” (GOHN, 2013, p.21). Esta sensibilidade é um requisito muito importante para o ofício do educador social, compreender o outro a partir do meio em que este está inserido, interpretar olhares, compreender o que não é dito em palavras, ser capaz de olhar a dor que ninguém mais vê, a dor da exclusão, e, a partir disso, interferir intencionalmente na construção e reconstrução dos sujeitos, é uma habilidade que exige empatia. Assim, concebendo a educação como processo construído a partir das relações com o outro, considero pertinente situar em que circunstâncias acontecem tais relações.

### **2.3 - Educação Não Formal: aprendizagens a partir do outro.**

Como toda forma de educação, as aprendizagens dependem das relações entre os pares, melhor dizendo, do envolvimento com o outro. No entanto, as ações pensadas e elaboradas partindo de uma intencionalidade, apresentam mais satisfatoriedade dos resultados esperados. Assim, quando há a intenção em modificar comportamentalmente o outro, a partir de um conjunto de ações pensadas e elaboradas visando atuar sobre uma determinada

necessidade social/educacional, por exemplo, obtém-se êxito mais facilmente. Existe essa necessidade de haver uma intenção pedagógica principalmente ao atuar com grupos vulneráveis. Pois, os problemas oriundos das redes de convivência dos sujeitos, seja no meio familiar, ou de qualquer outra ordem social, requer uma metodologia diferenciada de abordagem, dado que exige aceitação por parte dos sujeitos vulneráveis. Deve-se levar em conta que as relações com o outro configuram um fator decisivo na modificação dos sujeitos.

É sabido que as habilidades sociais adquiridas no meio familiar tem grande significância na conduta dos sujeitos, em especial para as crianças, indivíduos em fase de desenvolvimento, que ainda estão aprendendo sobre o mundo, sobre as relações pessoais, afetivas, sociais, autorrespeito e de respeito ao próximo. Sem embargo, condutas e valores não são transmitidos por imposição, pois segundo Maturana (2004, pp. 19-20) não se pode

[...] restringir de uma forma ou de outra a conduta de uma criança, forçá-la a tornar-se um adulto que viva em auto-respeito e respeito pelo outro. O respeito forçado nega a si próprio. A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba.

Em conformidade com o autor, a educação acontece pelas vivências, pelas experiências de vida as quais os sujeitos são condicionados desde a infância. Educação, neste sentido, faz-se pelo exemplo, inclusive pela reprodução de condutas dos indivíduos que convivem. Deste modo, uma criança em situação de vulnerabilidade social, que vivencia situações sórdidas entre seus conviventes, está com a vida propriamente dita, em risco, além de todos os preceitos para sua formação de sociabilidade, caráter, ética, respeito, etc. comprometidos. Sob esse olhar, a educação não formal no horizonte da pedagogia social, busca atuar sobre demandas sociais como essa, com o objetivo de mostrar que existem opções positivas que podem servir de exemplos para a vida, que experiências ruins remetem o tipo de condutas que devem ser evitadas e não reproduzidas. Acrescenta-se ainda que essa educação visa principalmente instigar a análise crítica do contexto gerador dos conflitos. E a pessoa responsável por desvendar os mecanismos de exclusão, bem como tornar os indivíduos solidariamente melhores é o educador social. Sob influência dele

É possível afirmar que essas atividades de educação não formal auxiliam na constituição de um sujeito mais humano, visto que, quando participam dessas atividades, as pessoas trocam experiências, compreendem conceitos e fazem relações entre si, aprendendo com as ações dos outros, através da comparação, assimilação e acomodação. (SILVA, 2013, p.121)

A relação dialógica fundamental nos processos educativos não formais, requer vias de interações entre os participantes, inclusive, por vezes mediadas pelo educador. A aceitabilidade da intervenção socioeducativa exige nexos afetivos com o outro, exige confiança, liberdade e segurança para expressar suas necessidades sejam elas de qualquer natureza. Freire (1996) dizia que ensinar exige querer bem aos educandos. “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista” (FREIRE, 1996, p. 145). Consonante a Freire, penso que educar demanda livre arbítrio nas relações com o outro. As atividades desenvolvidas por educadores sociais em espaços de educação não formal, com crianças, jovens e até mesmo com adultos, exige um perfil de educador próprio para este ofício, dada a sensibilidade para agir com o outro.

Do ponto de vista biológico, o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. Quando não nos comportamos dessa maneira em nossas interações com o outro, não há fenômeno social. O amor é a emoção que fundamenta o social. (MATURANA, 2004, p. 235)

Em concordância ao autor, as emoções, as relações afetivas impulsionam o trato com o outro, as relações sociais entre os sujeitos. O afeto, que afeta os sujeitos, o atinge emocionalmente de algum modo e em resposta a esse afeto, aje-se de determinada maneira, e assim que move-se as relações. Basicamente, toda atividade humana acaba sendo impulsionada por emoções, sejam elas de qualquer natureza. Com tal característica, a educação enquanto relação humana também é atravessada pela afetividade, pelas relações com o outro, por isso da relevância de se estabelecer nexos de confiança mútua.

Cendales e Mariño (2006) discorrem acerca do conflito presente em relações dialógicas, e afirmam que mesmo que a pedagogia reconheça a importância deste nos processos cognitivos - uma vez que esta ação estimula a reação do aluno para afirmar ou retificar aquilo que sabe - alguns educadores nem sempre tem domínio de como ministrar esta relação de conflituosa sem interferir com prepotência. Todavia, idealmente em um trabalho em grupo deve-se haver primeiramente vínculos de confiança na relação entre educador e educandos, para que as bases dialógicas ocorram de maneira horizontal. Se não for assim, os educandos acabam sendo subordinados ao educador.

Os conhecimentos advindos a partir do outro, sob o viés da educação não formal, presumem uma troca de saberes, que somente torna-se possível ao assentar relações de confiança. “Numa relação entre diferentes, dar-se a conhecer, expressar uma opinião ou uma

posição diferente requer uma base afetiva, um ambiente de confiança, no qual o respeito pelo outro, a solidariedade deixem de ser discurso e passem a ser experiências de aprendizagem” (CENDALES e MARIÑO, 2006, p. 65-66).

As atividades que envolvem diálogo e socialização de experiências configuram ações bastante comuns nos espaços de educação não formal, representam aprendizagens tanto em âmbito individual como também em âmbito coletivo. Ressalta-se que nas práticas dialógicas há as concepções do outro como referência e subsidiando a construção do conhecimento em uma via de mão dupla. A respeito das aprendizagens a partir do outro, Gohn (2010) destaca algumas das habilidades sociais proporcionadas pelos processos educativos não formais de ensino, como

1. Aprendizado quanto a diferenças - aprende-se a conviver com o outro e com a diversidade. Socializa-se o respeito mútuo.
2. A adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro, trabalha o “estranhamento”.
3. Construção da identidade coletiva de um grupo.
4. Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente. (GOHN, 2010, p. 44)

O panorama de aprendizagens a partir do outro, qualifica processos interativos que caracterizam diálogos culturais, trocas de saberes (sejam populares do senso comum ou eruditos), socialização de sujeitos seja por afinidades, semelhanças étnicas ou até mesmo o reconhecimento e respeito na sua diferença. Neste viés de aprendizagem não há predomínio de conhecimentos, não há saberes superiores ou inferiores, há saberes que se complementam que se constroem com e partir do outro. Tal como afirma Freire (1970, p. 79) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”. O educador, enquanto mediador do processo educativo, tem importante contribuição na transformação social dos indivíduos, aliás, boa parte dela.

Consuma-se que toda educação envolve primordialmente as relações com o outro, envolve transmissão e recepção numa troca recíproca. Assim, partindo dessa concepção, os projetos sociais desenvolvidos em comunidades exigem compulsoriamente uma abordagem acolhedora, preferencialmente - mas não é regra - que seja ministrado por alguém pertencente ao meio, que tenha familiaridade com o lugar. Principalmente ao tratar a cultura local na elaboração de projetos sociais, deve-se levar em conta o social, o popular e o comunitário. Deste modo, alguns encargos perfazem-se imprescindíveis na elaboração de projetos de cunho social, em seguimento faz-se pertinente compreendê-los.

## 2.4 - A Educação Não Formal presente em projetos sociais

Projetos sociais podem surgir em decorrência de diversas necessidades ou problemas encontrados em uma dada realidade. O surgimento de um projeto é produto da identificação de um problema, reflexão sobre ele, e elaboração de ações que visem solucioná-los. Então, o que impulsiona a criação de projetos e a sua efetivação é a busca por melhorias na qualidade da vida da população. No caso deste estudo, o olhar se volta aos projetos destinados a crianças e adolescentes oriundos de classes menos favorecidas. Cendales & Mariño (2006, p. 21) descrevem que “o projeto institucional de uma determinada organização, governamental ou não-governamental, é de caráter global. Está relacionado com a intencionalidade político pedagógica, com aspectos administrativos, econômicos, organizativos etc.” Dentro de um projeto base, ou global nos termos dos autores citados, a equipe de profissionais e/ou membros da comunidade podem desenvolver suas propostas de acordo com as necessidades socioeducativas do público alvo. Prioritariamente faz-se necessário identificar o problema, isto é, a necessidade do grupo, bem como descreve Gohn (2013) partindo de uma perspectiva freireana,

[...] haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber: a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades; a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita; e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta. (Gohn 2013, p. 21)

Todo projeto é passível a mudanças, tanto modificável quanto variável. Quase sempre parte de algo menor, que vai crescendo, tomando forma no próprio percurso de desenvolvimento, muitas vezes ganhando maiores proporções. Cendales & Mariño (2006, p. 15) postulam que

Muitos projetos que nasceram do anonimato, produto as vezes de um sentimento, de uma intuição, da necessidade, construíram novos sentidos de vida pessoal e coletiva, potencializam ou impulsionam realidades até então desconhecidas pelos próprios participantes, contribuindo para gerar utopias apropriadas à realidade latino-americana.

O aprimoramento de projetos sociais é uma tarefa complexa que requer uma compreensão clara dos objetivos, recursos disponíveis e das necessidades da comunidade atendida. É importante destacar que para adequar um projeto ao mais próximo da realidade possível é imprescindível conhecer o contexto. Conectando-se autenticamente com o grupo e compreendendo sua perspectiva, um projeto social tende a ser efetivamente delimitado para atender às suas necessidades. Freire (1979, p. 48) diz que

O trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com outros homens.

Em sintonia com o autor, vale acrescentar que conhecer os espaços informais de aprendizagens inclui o reconhecimento da cultura de seus habitantes, trabalhar em cima do legado histórico e cultural que a comunidade possui, para manter viva a própria identidade cultural. Cria-se assim um terreno comum de confiança, colaboração e desenvolvimento social. Os projetos sociais desenvolvidos em comunidades, quando contam com a participação de seus próprios membros, apresentam maior probabilidade de aprimoramentos em seu desenvolvimento. Isso se deve ao fato de que os problemas da comunidade são mais nítidos sob o olhar de quem os vivencia, do que na visão daqueles que advém de outras realidades. Então, o profissional que atua em projetos sociais precisa adentrar na realidade em que pretende atuar.

[...] o Educador Social que participa de projetos sociais em uma comunidade, nos marcos de uma proposta socioeducativa, participa do processo de produção dos saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com saberes novos que se incorporam. (GOHN, 2013, p. 23)

A construção de novos saberes só acontece ao considerar os conhecimentos que perfazem a realidade da comunidade. De modo figurativo, os conhecimentos provenientes da cultura popular servem como alicerce para a construção do conhecimento erudito. Logo, para que haja efetividade nas ações planejadas em um projeto é primordial adentrar na realidade da comunidade. Salienta-se que a elaboração de um projeto social ou o aprimoramento de um projeto já existente depende de decisões coletivas, do diálogo transversal e da exposição de pontos de vistas contrários ou em concordância, são quesitos que só têm a acrescentar, em termos de aperfeiçoamento. Além do mais, as atividades desenvolvidas em projetos supervalorizam o espaço social, como indicam Motta e Schmitt (2017, p. 549)

Os projetos de comunidade permitem a valorização da imagem do território e a autoconfiança de crianças e jovens daquele espaço, historicamente menos privilegiado. O êxito e o progresso social e individual alcançados por qualquer aluno tendem a ser compartilhados pela sua comunidade de origem, que se vê representada na conquista como contribuinte dos resultados.

Semelhantemente a essa concepção, a supervalorização da comunidade começa levando em conta a própria cultura de seus habitantes. Vale salientar que as concepções de

cultura não devem desvincular-se do pensamento crítico, afinal, não se deve esquecer que as ideias que predominam, costumam advir das classes dominantes. Soares (2007) defende a importância da cultura local como meio de resgate da memória coletiva em projetos sociais, de acordo com o autor, “[...] é importante que o projeto se baseie na concepção de que cultura é o produto da convivência entre as pessoas – o modo de vida, os costumes e os gostos construídos no dia-a-dia, nas trocas e vivências coletivas” (Soares, 2007, p. 79). Ao conceber a cultura enquanto construção histórica, deve-se atentar sob quais circunstâncias a cultura presente na comunidade foi engendrada e de que forma ela se expressa no cotidiano das pessoas. É sabido que em meio a diversidade, o cruzamento de diferentes culturas acaba ocasionando modificações no modo de vida na comunidade. Sobre as mudanças culturais a longo prazo em uma comunidade, Maturana (2004, p.12) atribui as modificações das conversações nas redes coloquiais, e explica que “[...] tais mudanças comunitárias surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocional dos membros da comunidade, a qual também se modifica.” Concisamente, pequenas modificações no cotidiano impulsionadas por uma determinada razão, influenciam na modificação da cultura local de um determinado lugar.

Os membros de uma comunidade comumente se agrupam pelas características materiais do grupo, sejam elas de abundância ou de carência, seja pela forma de vida, de organização do cotidiano e aglutinamento dos indivíduos, enfim por suas necessidades. Dada a educação não formal por seu caráter eletivo - ou seja, os sujeitos interagem por escolha própria - vale incorporar que a socialização entre indivíduos que compartilham das mesmas vivências, na mesma realidade, um mesmo vínculo social, pode representar palco de muitas aprendizagens, como afirma Brandão (2007, p. 97)

Do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos o nosso dia-a-dia, de um time de futebol a uma igreja, de uma equipe de trabalho à associação de moradores do bairro, estamos sempre envolvidos em e participando de pequenas e médias comunidades de vida e de destino. De lazer, de vocação, de trabalho, de participação social.

Os sujeitos se constroem pelas práticas sociais do cotidiano, nas relações entre os pares, no contato com o novo e com o velho, e porque não dizer, com o diferente. Resumidamente, todo sujeito independente da sua etnia, é uma construção histórica produto da junção da cultura dos seus antepassados e do atual meio social em que vive. E a comunidade aglutina todos esses sujeitos inacabados, os quais se constroem dia após dias.

Para além da relevância da participação da comunidade na construção de projetos sociais com base nas suas carências e interesses dos envolvidos, em se tratando do trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes faz-se necessário o acolhimento da família desses menores. Feijó e Macedo (2012, p. 195) ressaltam que “os projetos devem considerar que, mais do que informação e conhecimento, é necessária a formação de rede de apoio que inclua a família, no sentido de obter fortalecimento tanto emocional quanto material”. É sabido que ao integrar as famílias nos projetos para crianças carentes, reforça-se um suporte holístico que beneficia não somente as crianças em seu desenvolvimento, mas também toda a estrutura familiar. Ainda, de acordo com os autores, “acompanhar, geralmente, faz buscar conhecimento, faz refletir sobre si mesmo, sobre sua participação social e sobre seus direitos, especialmente nos projetos que têm como eixo a cidadania” (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 199). Nada obstante, uma educação atrelada aos interesses dos meios populares, com resultados positivos, visíveis, não configura um trabalho fácil, implica muitos desafios. Ao explorar o legado histórico e cultural da sua comunidade, ao participar das atividades que envolvem o lugar em que se vive, os membros deste lugar reconhecem-se como sujeitos com direitos, e isso contribui para que esses sujeitos promovam reivindicações por melhorias no meio em que encontram-se inseridos. Sob este viés, percebe-se a importância da educação social em ambientes de ensino não formal no processo formativo. Sobretudo, pensando na edificação integral dos sujeitos e a oportunização de uma educação transformadora às crianças cujas condições de vida lhe sujeitaram à exclusão.

### 3 - A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: CTA

O Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco, popularmente conhecido em Rebouças-PR pela sigla CTA, desenvolve um trabalho social destinado à população carente há quase quatro décadas. Em entrevista preliminar durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, a diretora/coordenadora da instituição relatou que ao longo desse tempo o CTA já atendeu mais de 8.000 crianças e adolescentes. O que considerando a atual população do município, em torno de 14 mil habitantes, seria o equivalente a pouco mais de 50% de munícipes atendidos. Segundo a diretora, o CTA foi fundado antes da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mas porque essa informação é importante? Porque naquele tempo havia muitos casos de menores infratores e crianças em situação de vulnerabilidade social, logo, inicialmente o objetivo da instituição era corrigir esses jovens, e por este motivo recebeu o nome Centro de Treinamento de Adolescentes. Na época, a instituição procurava parcerias para introdução de cursos, então o Instituto Dom Bosco<sup>11</sup> ofereceu cursos gratuitos na condição de que o CTA incluísse o nome Dom João Bosco. E assim permaneceu: Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco.

O CTA atende atualmente aproximadamente 200 crianças e adolescentes, em média 100 jovens no período da manhã e 100 jovens no período da tarde, em contraturno escolar. No que se refere a demanda de matrículas, atualmente a maior parte é feita pelas famílias, das quais muitos pais são ex-alunos do CTA. E a menor parte das matrículas é composta pelos encaminhamentos de crianças em situação de vulnerabilidade, feitos por Órgãos como CRAS<sup>12</sup>, CREAS<sup>13</sup>, Conselho Tutelar e Secretaria de Assistência Social. As crianças cuja matrícula se efetivou mediante encaminhamento, são constantemente monitoradas por psicólogos e agentes dos órgãos responsáveis que visitam a instituição reiteradamente. A diretora/coordenadora da instituição relatou que no período da pandemia, em que as aulas

---

<sup>11</sup>Desde 1919 o Instituto Dom Bosco acolhe crianças, jovens e adultos desenvolvendo ações preventivas, priorizando a melhoria da qualidade de vida por meio de oficinas, acompanhamento escolar, atividades esportivas e qualificação profissional. Como organização social, sua ação baseia-se na pedagogia de Dom Bosco que tem como princípios: razão, religião e carinho, fortalecendo o relacionamento interpessoal e a convivência familiar e social. Diariamente o IDB reúne os esforços necessários para continuar garantindo a excelência no atendimento, através de duas refeições diárias por período, de cursos atualizados que atendam às expectativas do mundo do trabalho, formação integral do educando através das dimensões profissional e humana, fortalecimento de vínculos, programas de apoio para uma vida saudável, envolvimento da comunidade e corresponsabilidade das famílias e atividades diversificadas e atrativas.

Informações disponível em <https://upv.org.br/obra/98-instituto-dom-bosco>

<sup>12</sup> O Centro de Referência de Assistência Social (**CRAS**) é um equipamento público no qual são oferecidos serviços, programas e benefícios com o objetivo de prevenir situações de risco e de fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

<sup>13</sup> O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (**CREAS**) é uma unidade pública da Assistência Social que atende pessoas que vivenciam situações de violações de direitos ou de violências.

escolares presenciais foram suspensas, o CTA manteve seu funcionamento regularmente, em razão do seu próprio propósito, o de preservação das crianças em situação de vulnerabilidade, especialmente, sob a justificativa de que a violência contra crianças pertencentes a famílias disfuncionais, ocorrem com mais frequência na própria casa.

Em contrarrotino com a escola, no CTA as crianças têm uma rotina de atividades que envolvem participação e aprendizagens. Lá, fazem as refeições, aprendem sobre autocuidados, regras de convivência e participam de diversas oficinas. De acordo com o site<sup>14</sup> da instituição, atualmente são ofertadas 13 oficinas, sendo elas: Horticultura, Clube da Família, Oficina de Arte, Oficina de Dança, Oficina da Música, Oficina do Esporte, Oficina de Economia Doméstica, Oficina de Marcenaria, Corte e Costura, Corte de Cabelo, Oficina de Informática, Oficina de Artesanato e Oficina de Panificação. A participação nessas oficinas é optativa, a criança escolhe em quais delas deseja participar. Se por exemplo, não gosta de dançar, no horário desta oficina a criança vai ler, desenhar, enfim, fará outra atividade neste tempo. Esse arbítrio na instituição é uma prática recente, o mesmo não acontecia em tempos anteriores. À medida que a sociedade muda, mudam-se também as práticas e as próprias relações sociais.

Ao longo da história, as experiências não-escolares vinculadas à formação profissional e também à cultura de modo geral, característicos da educação não formal, passaram a ser estudadas na literatura por volta de 1960, conforme indica Severo (2015). Tais estudos na área educacional emergiram sob a necessidade de combater a carência social de crianças e adolescentes vulneráveis das camadas populares oferecendo atividades socioeducativas.

Algumas características básicas dessas atividades e ou instituições socio-educativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; (CALIMAN, 2011, p. 486)

Em conformidade ao autor, as bases cuidado e ajuda são os termos que melhor caracterizam as atividades socioeducativas segundo as lentes da educação social. Todavia, para uma melhor compreensão acerca dos elementos que impulsionaram a criação de instituições não formais de educação no Brasil voltadas à preservação da infância e juventude, vale situar o conjuntura social, político e econômico que o país atravessava no período de fundação do CTA.

---

<sup>14</sup> CTA. Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco. Cuidando do nosso futuro! Transformando a realidade, 2021, página inicial. Disponível em <https://ctareboucas.com.br/site/pt-br/> Acesso em 13/01/2021

### **3.1 - Educação Social no âmbito da educação Não Formal no Brasil e o contexto de fundação do CTA.**

A educação social no contexto brasileiro foi gradativamente implantada respondendo a necessidades e demandas da sociedade. Ela teve origens marcantes com influência das ideias educacionais vindas da Europa, especialmente no século XIX. Durante esse período, ideias de educação social, assim como a educação popular e a educação para a cidadania ganharam espaço. Conforme indica Caliman (2011, p. 488)

A dimensão prática da educação social que não ocorre necessariamente «nas instituições de ensino e pesquisa» sempre foi muito intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70. A dimensão teórica da educação social, que há pouco mais de uma década parecia uma lacuna, passa a ser uma realidade a partir do esforço de sistematização teórica da pedagogia social no Brasil, utilizando-se das contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia. (grifo do autor)

Tendo como referência a educação social desenvolvida em países europeus, o nosso país se viu obrigado a implementar políticas assistencialistas em razão das demandas sociais e populares que se instauravam com o fim do regime militar. “No Brasil, como na maioria dos países da América Latina, o período anos 1960-1970 foi marcado por pobreza, concentração econômica urbana e agrária, além de dura repressão política”. (SAWAIA, 2014, p. 6)

A estagnação econômica gerou uma série de dificuldades que moldaram a trajetória do país. Esse período de 1980 a 1990 ficou conhecido em nosso país como a Década Perdida, termo utilizado por alguns autores como Gohn (2001) e Saviani (2013). Tanto no campo da economia quanto da educação, havia uma sensação de perda. Mas do ponto de vista organizacional do campo da educação, a década de 80 pode ser considerada uma das mais fecundas de nossa história, pois foi o momento em que a população aprendeu a se organizar e reivindicar por melhorias. É pertinente acrescentar que a passagem do período militar gerou uma grande defasagem em nosso país em vários setores, acentuadamente no econômico e no social. A respeito disso, Gohn (2001, p. 57) enfatiza que

De fato, perdemos nossos índices de crescimento, perdemos em produtividade agrícola e industrial, perdemos em competitividade tecnológica etc. Mas não foi só de perdas econômicas que vivemos; perdemos também em qualidade de vida, com o aumento dos índices de criminalidade, poluição, doenças infantis e epidemias, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados, dos sem terra e sem teto, de assassinatos de crianças, adolescentes, líderes rurais etc.

Sob tais circunstâncias, grupos sociais se viram obrigados a pensar na resolução de problemas de ordem estrutural oriundos do sistema político da época. Gohn (2001) explica que a demanda da educação popular, não se expressou tanto no sistema de educação formal, quanto nas organizações não formais de educação através da participação da população em programas sociais nas periferias, através das lutas travadas pelos movimentos sociais em prol de bens, equipamentos, serviços públicos, moradia, e acesso a terras. Essas reivindicações representavam a voz do povo, eram palco de aprendizagens de educação social, aprendizagens para a formação cidadã, para a vida em sociedade e justiça social. “O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. As lideranças populares formam-se na luta, no trabalho, e aí produzem conhecimento, conhecimento transformador, saberes emancipadores.” (ROMÃO e GADOTTI, 2012, p. 97-98). Segundo os autores, a escola da luta não exclui a escola da teoria, são saberes complementares.

As demandas educacionais populares instauradas pós-ditadura, fizeram com que grupos organizados se vissem obrigados pela necessidade social, aprendessem a lutar pelos interesses da coletividade e assim exercer cidadania. Deste modo, pode-se dizer que os primórdios da Educação Não Formal no Brasil, conforme indicam os estudos de Gohn (2001), foram impulsionados na década de 80 a partir das conjunturas políticas, sociais e educacionais que o país atravessava, principalmente sob forte influência dos movimentos sociais organizados.

A respeito do cenário educacional da década de 80, Saviani (2013) discute em seu livro intitulado *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, três momentos propulsores de mudanças. Primeiro, a organização e mobilização do campo educacional, no qual o autor destaca o forte movimento de organização entre profissionais da educação e a criação de associações e de sindicatos. Vale acrescentar que essa mobilização aconteceu inclusive entre outros profissionais de diversas áreas que também aliaram-se a sindicatos. Além disso, esse período é historicamente marcado pelo surgimento de grupos protestando contra o regime político vigente pedindo Diretas Já<sup>15</sup>; grupos de pressão e grupos de intelectuais se organizaram em prol de uma nova Constituição para o Brasil. Politicamente, essa década se expressou pelo acúmulo de forças sociais. No segundo momento Saviani discorre sobre como a reorientação das ideias pedagógicas se apresentou nos veículos de circulação<sup>16</sup>. E, no

---

<sup>15</sup> Diretas Já - movimento político de cunho popular que teve como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil, durante a ditadura militar brasileira.

<sup>16</sup> A década de 80 foi marcada pela ampliação da produção acadêmica científica, isso se deve ao surgimento de aproximadamente sessenta revistas de educação e também por grande quantidade de livros. Surgiram até editoras

terceiro momento, o autor discute sobre as formulações pedagógicas contra-hegemônicas, entre as quais enfatiza a pedagogia da Educação Popular inspirada em Paulo Freire. Esse tipo de educação se refugiou desde o período da ditadura militar, pois naquele contexto histórico passou a ser considerada subversiva, uma vez que criticava o sistema capitalista e o golpe militar de 1964. Então a proposta inspirada na concepção libertadora de Paulo Freire se assumia pela expressão Educação Popular, pois partia justamente dos movimentos populares, “[...] uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2013, p. 415-416).

A Educação Popular foi uma demanda presente em vários movimentos sociais organizados, e acabou emergindo implementações para a educação formal e para a educação não formal. Gohn (2001) sistematizou as demandas educacionais do período de 80 em duas categorias: as demandas educacionais da sociedade, e as demandas por educação escolar. Segundo a autora, as demandas para a sociedade incluíam: - Educação Ambiental; - Educação sobre o patrimônio histórico cultural; - Educação para a cidadania; - Educação sanitária e de saúde pública; - Educação popular; - Educação de menores e adolescentes; - Educação de minorias étnicas - índios; - Educação contra discriminações - sexo, idade, cor, nacionalidade; - Educação para deficientes; - Educação para o trânsito e convivência em locais públicos; - Educação contra o uso de drogas; - Educação sexual; - Educação contra o uso da violência e pela segurança pública; - Educação para geração de novas tecnologias. Além das demandas escolares que incluíam: Educação infantil - creches e pré escola; Ensino de 1º e 2º graus; as Demandas da Universidade; as Demandas por novas leis de ensino; e o Ensino noturno.

A demanda de Educação de menores e adolescentes, conforme Gohn (2001), é a demanda que mais revelou preocupação e menos medidas foram adotadas. O problema de meninos de rua perambulando a esmo indicavam um agravante,

Apesar da conquista de um Estatuto da Criança ao findar a década, e da Organização Nacional dos Meninos de Rua, uma novidade histórica, o saldo final mostrado pelos relatórios e CPIs sobre a questão é trágico: revela a existência de esquadrões da morte específicos para matarem crianças! (GOHN, 2001, p. 65)

A Comissão Parlamentar de Investigação (CPI) destinada a investigar o extermínio de crianças e adolescentes, cujo relatório final data 20/02/92, relata que tal prática teve início

---

especializadas na área da educação. Então na década de 80 a área da educação atingiu um amadurecimento e a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica. Entre as revistas criadas neste período, as que mais se destacaram foram a Educação e Sociedade e a ANDE. Essas são duas páginas das revistas que mais contribuíram para a circulação das ideias pedagógicas.

antes de 1975 e se intensificou a partir de 1964. Relatos de casos de homicídio infanto juvenil em todos os estados brasileiros, alguns casos de tortura e assassinato como forma de punição a menores infratores. O perfil das vítimas, quase sempre o mesmo, filhos de pais analfabetos, desempregados, isso quando a criança possuía um adulto responsável por ela, muitas vezes nem isso.

A conjuntura política e social do contexto pós-ditadura, trouxe uma crise avassaladora, e quem mais sentiu esses efeitos foi a população carente, foram as nossas crianças. O aumento de atos infracionais incluindo menores de idade fez com que a população exercesse na maioria das vezes, justiça com as próprias mãos. Atrocidades primitivas diante do caos, tortura e assassinato de crianças marcaram a década. Ao invés de serem preservadas, corrigidas adequadamente, estavam sendo exterminadas. Muitas crianças e jovens tiveram a vida interrompida por uma sociedade que não sabia lidar com problemas de ordem social. Talvez nessa época as concepções de humanidade estivessem corrompidas pelo desespero e por medidas emergentes.

Partindo dessa exigência da sociedade, é que surgiram projetos sociais e instituições filantrópicas de preservação da infância em vários lugares do país, dada a alta na criminalidade na década de 80, os acentuados casos de menores infratores, além de crianças e adolescentes perambulando pelas ruas<sup>17</sup>. Problema este que se fazia presente em vários lugares do Brasil, e inevitavelmente, o município de Rebouças-Paraná não era alheio a essa situação. Na busca por solução, membros da comunidade reboucense se mobilizaram para organizar um espaço acolhedor para as crianças em circunstância de vulnerabilidade. Sob este contexto, o Centro de Treinamento de Adolescentes Dom João Bosco (CTA) foi fundado, optando pelo caminho da educação e da oportunidade.

A educação no seu sentido mais humano, permeada pelas aprendizagens a partir das vivências e influências do meio social é o alicerce para o desenvolvimento de uma sociedade. Em termos de educação é possível salvar ou condenar uma vida, condena-se ao ser indiferente, salva-se ao oferecer oportunidades. O desfecho é variável a depender dos condicionantes na trajetória de vida dos indivíduos, mas ainda, o caminho das oportunidades educacionais apresenta o melhor desenlace. O fato é que, para a época, dado o contexto

---

<sup>17</sup>Inclusive, foi neste período em que surgiu a Febem (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo). Criada em 1976 para atender adolescentes em conflito com a lei, durante décadas a Febem foi palco de levantes e alvo de denúncias que ganharam o noticiário nacional e internacional entre o fim da década de 1990 e início dos anos 2000. A Febem foi extinta em 2006 justamente por seu histórico de violência contra menores, conflitos e rebeliões.

Fonte:

<https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-febem-nao-morreu#:~:text=Os%20casos%20recentes%20de%20viol%C3%Aancia,contra%20menores%2C%20conflitos%20e%20rebeli%C3%B5es.>

avassalador, a instauração de um espaço socioeducativo representava um grande passo em prol da dignidade humana. A preservação da infância por meio de projetos experimentais não representava garantias, mas simbolizava a possibilidade de transformação da sociedade.

Sem embargo, a preservação da infância é uma medida que visa mobilidade intrageracional<sup>18</sup>, portanto seus resultados acontecem a longo prazo e demanda paciência. Mas afinal, se há uma demora na obtenção de resultados, porque o fazer? Pelo mesmo princípio da sustentabilidade ambiental. Na sustentabilidade ambiental busca-se garantir que as necessidades atuais sejam atendidas sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades. De forma metafórica, a mesma lógica se aplica em termos de sociedade, se atende às necessidades atuais pensando justamente nas gerações futuras, melhor dizendo, na sustentabilidade da sociedade. Assim,

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1979, p. 33)

Concordadamente, para melhor compreender o ponto de partida de fundação do CTA, foi aplicado à uma, dentre os idealizadores, um questionário adentrando em questões referentes a origem da ideia de implantação de uma instituição socioeducacional no município; a estrutura inicial do CTA; os sujeitos/atendidos envolvidos; mantenedores e parcerias. o modelo de trabalho pedagógico proposto em princípio; No tocante da motivação que levou a fundação do espaço para atender jovens em situação de vulnerabilidade, a idealizadora contextualizou que,

Em 1986, pessoas da sociedade local observam que cada dia surgiam mais crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas da cidade e demonstravam claramente não possuírem uma família capaz de proporcionar-lhes em primeiro lugar a alimentação, bem como o vestuário e a educação adequada. Em função de certos atos inadequados (como furto de frutas de quintais, mexer com animais particulares, pichar muros, furtar pequenas coisas de mercados, nadar em rios e córregos, etc), surgiu a necessidade de tentar encontrar uma solução para o problema enquanto era possível. Uma das alternativas propostas e aceita, era a criação de uma entidade que, dentro de uma Proposta Pedagógica, procurasse afastar as crianças e adolescentes da contravenção e do crime e cujas famílias carentes não tinham condições de dar a elas uma vida digna.

Sabendo da problemática que o município enfrentava, a idealizadora convidou várias famílias para debater a situação e juntos encontrar uma solução para o problema vivenciado.

---

<sup>18</sup> A mobilidade intrageracional trata da mudança na distribuição da variável socioeconômica do indivíduo dentro de um grupo no período de uma geração. A mobilidade intergeracional trata da mudança na distribuição da variável socioeconômica do indivíduo entre as gerações. (PASCHOAL, 2007)

Antes de apresentar às famílias a proposta da instauração da instituição, a idealizadora buscou alguns modelos que lhe serviram de referência, visitou algumas entidades de trabalho socioeducativo com crianças carentes e menores infratores em outros municípios, nos quais embora o atendimento fosse restrito a apenas meninos, eram instituições que, segundo a idealizadora, apresentavam bons resultados. O grupo de famílias acatou a ideia e deram início ao projeto.

De início a entidade funcionou em caráter provisório em uma sala com instalações precárias cedidas pela APMI<sup>19</sup>, recebemos doações de mesas, bancos, armários, panelas, materiais de limpeza e etc, onde já tínhamos 20 meninos, como eles perturbavam o sono das crianças da creche, fomos convidados a sair desse local. Posteriormente, até 1993 ficamos em prédio cedido pela Prefeitura Municipal na Av. Adolfo Stadler onde funciona atualmente o posto de saúde, mas que na época era um posto policial desativado, onde ficamos lá por mais algum tempo. Tivemos também ajuda do prefeito da época que cedeu um espaço com algumas salas (atual escola Apae) em frente ao Centro Cultural e Recreativo de Rebouças. A quantidade de crianças estava aumentando gradativamente de 20 alunos para 50, e também com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente acolhemos as meninas totalizando 150 alunos. Em virtude do aumento dos alunos, ganhamos um terreno maior onde está localizado o CTA nos dias atuais. Após uma visita da esposa do governador da época, ela sentiu a necessidade de construção para ampliação do prédio. (Idealizadora)

O CTA dispõe atualmente de prédio próprio construído em alvenaria com área de mais de 600 m<sup>2</sup>, localizado na rua Dr. Bonifácio Domingues, n.º 357, bairro Alto da Glória. Esta construção foi realizada com a ajuda da Prefeitura Municipal, do PROVOPAR<sup>20</sup> e do CBIA<sup>21</sup>.

A prefeitura municipal nos dias atuais, é a mantenedora da maior parte dos gastos da instituição, e uma pequena porcentagem vem da Alemanha. A respeito deste vínculo com a Alemanha, a idealizadora explicou que esta ligação se deu por intermédio de uma amiga reboucense que naquela época residia na Alemanha e participava da Associação São Pedro Canísio<sup>22</sup>. A partir deste vínculo foram implementadas as Oficinas com cursos profissionalizantes, como marcenaria, móveis de bambu, cabeleireiro, costura, panificadora e também atividades esportivas e artísticas em contraturno escolar. Deste modo, no início a instituição era mantida financeiramente pelos sócios inscritos na Associação do CTA, e

---

<sup>19</sup>Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI, fundada em 8 de novembro de 1947, iniciou suas atividades no âmbito de atendimento psicopedagógico com crianças de 03 a 06 anos.

<sup>20</sup>Programa do Voluntariado Paranaense - PROVOPAR

<sup>21</sup>Centro Brasileiro da Infância e Adolescência - CBIA

<sup>22</sup>Associação Protetora da Infância.

contava também com a parceria da Prefeitura, do Centro Social, da APMI, da LBA<sup>23</sup> e da FASPAR<sup>24</sup>.

A respeito da proposta pedagógica, a idealizadora respondeu que o modelo de ensino era pautado nos exemplos, nas aptidões individuais<sup>25</sup> e na representação do espaço como um lar. Em nenhum momento, pensou-se em punição, a estratégia era oferecer opções positivas.

Iniciamos as atividades da Instituição antes da Criação do Estatuto da Criança e do adolescente seguíamos os moldes de outras Instituições existentes no Estado, mas com objetivo de educar as crianças e adolescentes e integrá-los ao meio social sem nenhuma discriminação. A proposta pedagógica da época era fazer com que o aluno aprenda fazendo, eles recebem a teoria e a prática ao mesmo tempo e suas respeitando as aptidões. No início da Instituição foi pedido às crianças qual o verdadeiro significado da Instituição CTA. Onde todos representaram através do desenho da casinha, que o CTA representava para eles, que esse desenho foi transformado em timbre oficial da Instituição. (Idealizadora)

O timbre em formato de casa, criado pelos próprios alunos da instituição, demonstra o sentimento de pertencimento àquele lugar, e diferentemente de outras instituições cujo tratamento em relação ao menores infratores era o de punição - e neste sentido a Febem é um grande exemplo disso - o CTA optou por uma estratégia mais humana, que é o cuidado, a proteção, a orientação e o desenvolvimento de habilidades sociais para uma vida em sociedade calcadas principalmente na afetividade.

Assim, a respeito de como a idealizadora avalia a importância do CTA para o município, ela enfatiza a formação integral para as pessoas que receberam atendimento pelo CTA. “Hoje eles têm suas casas, seus empregos, famílias e vivem uma realidade diferente daquela vivenciada no início da criação do CTA” (Idealizadora). De fato, o CTA fez parte da história de vida de muitas famílias, tanto para os atendidos na instituição, quanto para aqueles que não mediram esforços na busca por alternativas para reparar os danos do sistema. A transformação social e política da sociedade reboucense, por assim dizer, se deve à

---

<sup>23</sup>A Legião Brasileira de Assistência foi criada por Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, para dar suporte às famílias dos brasileiros que foram para a guerra. Ela foi a grande mentora da Legião e por isso o assistencialismo da época é comumente chamado de primeiro-damismo. Tratava-se de uma organização de voluntárias com primeiras-damas em todo o Brasil. À época, o assunto era fortemente associado ao trabalho de mulheres por lidar com pobres, fazer caridade e não formar pautas políticas. Distribuíam de tudo, desde próteses à comida. A Assistência era vista como um Estado de benevolência, e não de direito.

Fonte:

<https://blog.portabilis.com.br/historia-da-assistencia-social/#:~:text=Tratava%2Dse%20de%20uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o,tudo%2C%20desde%20pr%C3%B3teses%20%C3%A0%20comida.>

Acesso em: 29/09/2023

<sup>24</sup>Fundação de Ação Social do Paraná - FASPAR

<sup>25</sup>A respeito das aptidões, Brito (2011, p.51) coloca que “para Dewey (1959a) a educação é social, uma participação e uma conquista de modo de agir comum. Nessa concepção a valorização da experiência é fundamental, pois, para Dewey nada se ensina, nem se aprende se não existir uma compreensão comum ou de um uso comum no fazer.

organização da própria comunidade, que num ato de solidariedade acabaram por interferir não somente na vida dos sujeitos, mas ocasionalmente na estrutura da sociedade.

### **3.2 - O Educador Social: algumas atribuições**

A construção identitária do educador social acontece majoritariamente no seu fazer pedagógico, no momento de atuação, reflexão e interação com o outro, momento esse em que o educador está se construindo e reconstruindo em virtude do seu trabalho. Silva (2008, p. 20) defende que “[...] qualquer que seja a realidade do sujeito, ele é sempre um ser em construção, acreditamos que a identidade do educador social se construa e seja justamente marcada pelas especificidades e profundas ambigüidades (*sic*) do contexto no qual se insere.” Em outras palavras, é quase impossível mergulhar e não se molhar, assim como não é comum ao ser humano adentrar numa realidade e ser indiferente a essa.

Deste modo, compreender a identidade do educador social implica compreender a realidade na qual este trabalhador está inserido. “Esse profissional pertence ao contexto pedagógico da educação social, uma prática que busca a ressocialização de pessoas em situação de opressão social grande, inadaptados, excluídos, abandonados, oprimidos” (PEREIRA, 2005, p. 94), o que significa que este educador carrega na sua profissão o peso da responsabilidade pela transformação dos sujeitos através de um trabalho educativo, que corrija os danos resultantes de uma sociedade egocêntrica capitalista.

O trabalhador social do qual refiro-me neste estudo, pode ser designado de várias maneiras a depender das atribuições do cargo que ocupa, da instituição em que trabalha, ou até mesmo a depender da nomenclatura utilizada conforme sua unidade federativa. “Nomeiam-se e são nomeados de várias formas, como: oficinairos, professores comunitários, monitores, integralizadores; nomes tais que desvelam uma tentativa de delimitação de seu saber-fazer, demarcando um exercício de construção de sua identidade” (NOGUEIRA *et al*, 2016, p. 1297).

O trabalho desempenhado pelo educador social, por vezes, é mais complexo do que a descrição das atribuições da sua profissão, pois exige um constante exercício de empatia, reflexão, interpretação, entre outras especificidades humanas. Caliman (2011, p. 500) lembra que “quando nos referimos à educação social falamos de prática socioeducativa orientada teoricamente pelos princípios metodológicos da Pedagogia Social.” A vistas da relevância do

produto final, o trabalho do educador social exige em tese, uma distinção em termos de reconhecimento profissional, pois envolve muitas responsabilidades.

Fazer educação de cunho sociocultural, socioeducativo é rever conceitos e práticas. Requer uma reflexão mais nobre sobre o social e sobre a cultura produzida. Não é apenas criar novas ocupações para o pedagogo ou para o educador social, em espaços diversos. É acima de tudo, querer uma educação diferente, de cunho libertador e comprometido com a coletividade. (ORZECOWSKI, 2017, p. 302)

Neste sentido, compreende-se que a concepção de educação, aliás, de transformação através da educação devem estar muito claros na mente do trabalhador social. “Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe” (GADOTTI, 2012, p. 03). São atributos dos quais o educador social não pode se desvincular, conhecer o sujeito e compreender o lugar de onde este sujeito comunica/diz/grita/ evoca, para poder interferir intencionalmente quando e se necessário.

Uma educação que se faz explicitamente pela interação com o outro, a educação não formal, na área social, exige um profissional com estabilidade emocional e maturidade para lidar com diferentes situações, por vezes conflitivas, provocativas que parecem testar o estado psicológico do educador. É um trabalho intenso que pode ser abrandado com conhecimentos, técnicas, e um considerável envolvimento pessoal. A respeito das atribuições acerca do ofício deste profissional, vale destacar que

A atividade de trabalho do educador social é ressocializar crianças, adolescentes, adultos e velhos em situação de vulnerabilidade, desfiliação ou assistidos socialmente. É um profissional que atua na situação vivida por essas pessoas de maneira a consolidar mudanças em sua vida produtiva e social; tal atuação, inevitavelmente, exige um profissional com formação ampla, contextualizada e multirreferencial. (PEREIRA, 2005, p. 83)

A função de educador social exige um perfil próprio para o cargo, requer identificar-se na profissão ciente dos desafios no seu trabalho cotidiano, e até mesmo demanda uma formação específica, embora a maioria das instituições não exija tal requisito. Gohn (2013) critica a falta de formação dos educadores sociais no Brasil, pois o papel desses profissionais antes associado à filantropia, ao trabalho voluntário, ao assistencialismo, agora designa um novo perfil profissional de educadores que são contratados para atuar. Segundo a autora, “[...] nesse modelo em que se forma o Pedagogo Social, o educador social acaba sendo reduzido ao mero técnico” (GOHN, 2013, p. 25). Se para atuar no ensino formal, faz-se necessário ter formação superior, dada a responsabilidade para com os educandos, então,

considerando a educação no seu aspecto global, e, principalmente, o trabalho delicado com grupos vulneráveis, porque não precisaria de formação em âmbito social para o trabalho no ensino não formal? Toda prática educativa exige conhecimentos específicos e reflexão, Soares (2003, p. 101) pontua que

O compromisso do educador diante da complexidade da educação e seus mecanismos reprodutores acentua a responsabilidade com a formação do professor. Um objeto científico cuja realidade onde se dá é potencial de perplexidades fertilizadoras de inquietações e desafios.

Tanto educação formal como não formal, apresentam problemáticas que instigam reflexões, e, neste sentido, a formação do Educador Social não se faz somente pela prática, mas inclui o domínio das teorias e da sua concepção de Educação. Orzechowski (2017, p. ) defende que a formação e o conhecimento pedagógico permitem a efetivação da educação, sem desvio de seu objeto fundamental que é educar o homem, evitando a distorção com outras ações vistas como compensatórias, paternalistas ou mercadológicas. Deste modo, refletir sobre o próprio trabalho, sobre a realidade em que atua, sobre o público alvo, são ações essenciais para se estabelecer diálogos, aceitação e tolerância. Mesmo porque quando não se conhece os limites de si e dos outros, os espaços de socialização de saberes podem ser palco de experiências desagradáveis, discriminatórias e com desvio de finalidades pedagógicas. Orzechowski (2017, p. 298) reforça que

Exercitar a reflexão para compreender que a Pedagogia expande-se para além do espaço escolar, incluindo-se no educacional é perceber o aparecimento, inclusive, das novas demandas no espaço e tempo. Daí também a necessidade de elaborações distintas das metodologias e recursos didáticos. A ação deixa de ser uma ação técnico-pedagógica e se amplia para uma ação socioeducativa, que prescinde de uma formação, de uma reflexão sobre a prática, ou seja, de um arcabouço teórico que ilumina a prática e vice-versa.

A formação pedagógica permite ao educador a reflexão e planejamento das ações e suas estratégias para se alcançar as metas. Mas isso a partir de um conhecimento teórico aliado à reflexão sobre a prática. Outra questão pertinente ao ofício de educador social diz respeito ao seu vínculo com a comunidade, o desconhecimento do lugar em que se atua, acaba distanciando os propósitos de educação dos sujeitos envolvidos, uma vez que, aspectos como a cultura local podem não ser aproveitados para se estabelecer diálogos. “Os projetos em que a articulação comunitária é determinante para o êxito das iniciativas quase sempre têm como finalidade promover a cidadania” (SALLES, 2007, p. 72). Assim, a articulação comunitária nos espaços de educação não formal é necessária para promover inclusão, pertencimento e

fortalecimento de grupo, além de capacitação para adentrar no modo de vida coletivo e interesses da comunidade. Ademais, Salles (2007, p. 70) defende a importância das atividades culturais realizadas em espaços de educação não formal, para as comunidades, segundo o autor

Nessas organizações, a música, a dança, o teatro, o circo e a capoeira, entre outras, além de formas estéticas, são também linguagens que promovem um certo diálogo, aquele capaz de produzir subjetividade – reescrever trajetórias de vida, modificar pessoas e comunidades, repensar a vida e transformá-la.

A educação representa o apanágio da transformação, afeta todas e todos que dela participam, tanto os educandos, quanto aqueles que promovem as ações educativas. A educação Não Formal não agrega como sujeitos de sua ação somente os subalternos e empobrecidos, inclui também os agentes educacionais deste processo, os educadores sociais. Tal afirmação se fundamenta na interpretação que Gadotti (2012) fez da dedicatória do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles. (GADOTTI, 2012, p.03)

O educador social, em tese, é aquele profissional que, literalmente, abraça a causa, oferece apoio moral, psicológico e acredita na educação como essencial para a transformação social. Assim, um olhar pedagógico e estritamente humano é capaz de atentar para as necessidades educacionais individuais e ou de grupos, e estabelecer propósitos com base nas suas convicções, no seu sonho de uma sociedade justa. Cendales & Mariño (2006, p. 16) refletem sobre os sentimentos que movem o trabalho do educador social, segundo eles

As utopias, ainda que pareçam diluir-se em situações como as que vivemos, fazem parte da vida e dos projetos com os quais nos comprometemos movidos por profundos sentimentos de liberdade e esperança. A reconstrução de utopias passa pela criação de alternativas de ação e constituição de vínculos sociais que devem ser refletidos e potencializados em escalas mais amplas.

A busca por novas possibilidades, necessidades e anseios humanos, entendidos por utopia, é o que move as ações de alguns educadores, que acreditam que a educação não pode ser resumida somente a formação para o mercado de trabalho, existe potencialidades humanas que podem e devem ser exploradas, afloradas através de um trabalho circunstanciado partindo de uma dada realidade. Soares (2003, p. 104) reflete que “a utopia chama a atenção para o que não existe mas que, de certa forma, é parte silenciada do que existe. Está nela e não se

manifesta nela, pode vir a ser na medida em que a imaginação elabora a composição e combinação entre o novo e o que existe.” Neste sentido, o trabalhador social que carrega essa perspectiva utópica de educação, vai trabalhar em prol da emancipação dos sujeitos, instigar o constante exercício de interpretação, de análise de situações e de problemas que afetam o meio social, e com isso, desenvolver um pensamento e postura crítica da realidade. Entretanto, estabelecer vínculos de confiança com a comunidade é crucial para promover a emancipação social, fazendo-se necessário cativar seu público através de aproximações e laços afetivos, conforme o apanhado do próximo segmento.

### **3.2.1 - O Educador Social do CTA: concepções e percalços no ofício**

A educação não formal agrega vários agentes e fatores condicionantes que influenciam o público a que essa educação se destina. Porém, para que os sujeitos sejam de fato influenciados/afetados faz-se necessário estabelecer vínculos. Não somente pensando em projetos de cunho social, mas de modo genérico, todas as educações no âmbito social exige um grau de afetividade, de interesse, afinal é uma educação eletiva, então exige que seja ministrado por um agente que cative seu público. Assim,

Se é verdade que a escola tem seu objetivo mais pragmático e restrito de promover os processos de ensino e aprendizagem, é também verdade que tais processos não podem ignorar as condições objetivas de frustração das necessidades fundamentais que tendem a provocar pobreza, exclusão, lacunas afetivas e comportamentos sociais e desviantes. Os processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica preferencialmente pautados pela razão (ensino e aprendizagem) precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica, especialmente pautados pela relação educador-educando e portanto, pela afetividade. (CALIMAN, 2011, p. 498)

Neste viés, o educador social é um profissional que deve estar inteirado desta condição, para que atinja seus objetivos, caso contrário, não obterá êxito. A questão da afetividade é um fator que influencia consideravelmente na aprendizagem em todas as esferas educativas. Trata-se de uma habilidade que depende de correspondência mútua entre os pares, um jogo duplo entre causa e efeito, tendo como consequência uma devolutiva recíproca ao que se aprende. A própria formação de caráter está condicionada essencialmente a fatores externos, às influências do meio, às relações sociais, inclusive, às escolhas individuais dos sujeitos. Neste sentido, reafirma-se que a educação informal (espontânea/funcional) e a educação não formal (intencional) são fundamentais para trilhar caminhos na vida dos

sujeitos. Tendo em vista que a educação não formal não representa uma educação cativa - como no ensino formal/escolar - e sim eletiva, denota-se que os vínculos de afeto se fazem absolutamente precisos na educação social.

Ao longo da história do CTA, muitos educadores sociais passaram pela instituição, uns tiveram uma breve passagem, já outros, estabeleceram raízes, criaram um forte vínculo com a instituição, conforme constatou-se durante o período de coleta de dados em que nomes, histórias e registros fotográficos<sup>26</sup> foram-me apresentados. Quem conta uma história inclui nela um pouco de si mesmo, relata com sentimentos próprios os fatos vividos, e, por este motivo, o educador social que mais pôde contribuir com os objetivos deste estudo foi a profissional com mais tempo de casa, com mais de vinte anos dedicados exclusivamente ao CTA. Uma pessoa que se manteve ligada ao trabalho social por única e exclusivamente razão que é a de acreditar na mudança através da educação, mas que ao fazê-lo, acabou por interferir na própria estrutura da sociedade. Conforme Freire (1979, p. 45) “o papel do trabalhador social não se dá no processo de mudança em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões. Naturalmente, este domínio específico no qual atua o trabalhador social é a estrutura social<sup>27</sup>”.

Sob esse viés, a entrevista com a educadora social ancorou-se em questões referentes ao processo de mudança dos sujeitos através de medidas socioeducativas, seu relato calcou-se na diferença entre o alunado de antes e o atual. Foram abordadas questões referentes à profissão e acerca das habilidades sociais desenvolvidas na instituição (respeito, responsabilidade, participação); a afetividade e o comportamento dos educandos; a proximidade entre educador e educando; e, de como o educador avalia a importância do CTA para o município.

Com mais de vinte anos de trabalho na instituição, a entrevistada retratou que o alunado de antes, nos primórdios do CTA, tinha muito mais apreço pela instituição haja vistas as condições de vida sofrida da população daquele período, do que o alunado atual, o qual na sua maioria provém de uma família economicamente de renda média baixa, porém estável.

Os alunos de antes, eles tinham mais respeito pela instituição em si, eles tinham a instituição como se fosse a casa deles, tinham muito carinho, até mesmo pelo perfil deles que mudou no decorrer desse tempo todo, né. As coisas de hoje estão mais fáceis que de antigamente [...] Então a comparação que eu faço é essa, a questão da responsabilidade que eles têm para com a instituição, esse carinho que eles tem com

---

<sup>26</sup> Optou-se pelo não uso de registros fotográficos pelo mesmo motivo do sigilo de nomes na pesquisa, desnecessário para o momento.

<sup>27</sup> Estrutura Social compreende um sistema de organização da sociedade que decorre da inter-relação e posição (status social) entre seus membros. É determinada por diversos fatores, dentre os quais econômico, político, social, cultural, histórico e religioso.

a instituição, eles não tem tanto hoje, do que eles tinham antigamente. Eles davam valor muito mais lá atrás do que hoje. (Entrevistada, educadora social)

De acordo com a entrevistada, o alunado de antes demonstrava mais gratidão pelo lugar que o abrigava, alguns expressavam rebeldia fora do CTA, mas dentro da instituição eram respeitosos. Já o alunado atual é o público que exige mais, que reclama, que reivindica, questiona, porém é um aluno reverente fora da instituição. Atualmente o estabelecimento ainda atende crianças em situação de vulnerabilidade social, mas essas crianças representam uma minoria, pois a maioria dos atendidos são filhos de ex - frequentadores do CTA. A minoria de atendidos em situação de vulnerabilidade, indicando queda no número de casos emergentes, pode representar uma melhora na estrutura social do município, se comparado a um período anterior. No entanto, esses casos ainda exigem muita atenção, e no dia-a-dia as monitoras ficam atentas a mudanças comportamentais repentinas.

[...] tem muita criança vítima de violência, de abuso, de vários tipos de maus tratos, né, então a gente sempre percebe a diferença neles. Ou ele tá muito em silêncio, ou de repente muda o comportamento, de uma hora pra outra fica muito agressivo. Ou fica muito choroso, então são coisas assim que a gente percebe no dia a dia... (Entrevistada, educadora social)

Na convivência é possível diagnosticar um comportamento atípico que foge do habitual de cada criança. Gadotti (2012) diz que competência técnica do educador social nasce no mergulho da realidade, ou seja, sua formação profissional muitas vezes se faz pela própria prática, ao observar, ao aproximar-se, ao ganhar a confiança dos sujeitos para assim conseguir intervir. Ainda, numa perspectiva crítica sobre os desígnios do educador social, Gadotti (2012, p. 12) diz que, este agente

[...] além de possuir domínio técnico-pedagógico específico, pode ser considerado como um profissional do sentido da transformação social e da emancipação humana. Nesse sentido, sua função de socializar o indivíduo, numa época de extremado individualismo, é muito relevante.”

A educação social carrega muita responsabilidade no seu fazer pedagógico, mas aparentemente se destaca mais na área de serviço social propriamente dita, sua relevância na área educacional ainda permanece atenuada. O próprio cargo de monitor/educador social ainda representa uma lacuna no campo profissional. Na opinião da entrevistada, quando ocupado transitoriamente o cargo de educador social acaba sendo permeado por uma relação conflituosa, segundo ela, é um cargo que exige perfil próprio, independente de formação específica.

[...] eu acho assim o que mais tem de difícil aqui, no trabalho que eu faço, não são as crianças, não são todos os problemas que eles trazem, não são nada disso. Eu sempre falo assim que trabalharia com quinhentas crianças, tranquilamente, [...] o que eu acho mais difícil é a questão dos adultos em si, porque os adultos vêm todos cheio de direitos, que é normal [...] Por que que eu falo isso? Porque tem pessoas que estão aqui, como é o meu caso e, o caso de algumas, que tem bastante tempo de trabalho. E aqui a gente tem toda uma vida, tem toda uma vida de trabalho aqui dentro [...], uma vida de ceder algumas coisas, uma vida de se ajudar, de dar as mãos, e assim, você, só você sabe o quanto... (pausa) [...] se o CTA é o que ele é hoje, é porque teve muita gente aqui dentro que arregaçou as mangas e trabalhou, entendeu? Ele não é o que ele é hoje com o olhar de uma pessoa que chega hoje. Ele tem toda uma história por trás, de toda dificuldade, tem toda uma história por trás de toda vitória que tem aqui dentro. Então ele não é só o bom, ele tem toda uma história de muita dificuldade e muito trabalho lá atrás, e você chegar hoje negando tudo isso que aconteceu lá atrás é muito triste. [...] o trabalho no CTA é um trabalho de muita doação.. É um trabalho assim que, se você não se doar, você não fica [...] se você pensar na mudança das pessoas que estão aqui, das crianças que estão aqui, você sabe que você vai fazer a mudança do teu município. Você vai trabalhar para a melhoria das pessoas da tua família inclusive, que nem estão aqui na instituição. (Entrevistada, educadora social)

Factualmente, o trabalho social envolve doação, doar-se por inteiro em muitos sentidos, o que nem sempre acontece, haja vistas que as pessoas precisam manter o seu sustento, o sustento da família, então dificilmente se encontram pessoas disponíveis para o voluntariado. Eis um grande problema da educação não formal de natureza assistencial. A necessidade de subsistência está à frente do trabalho solidário, então se não houver remuneração, dificilmente haverá mão de obra. A fala da entrevistada remete um desabafo pela dificuldade em encontrar profissionais que assim como ela, se sujeitem ao voluntariado, pessoas que tenham em mente um objetivo comunitário alheios aos segmentos do capitalismo, pessoas que trabalhem em prol das gerações futuras, na edificação de um lugar melhor de se viver. Em contrapartida, lamenta não haver recursos para gratificar o trabalho realizado na instituição, pois tem plena consciência de que a chance de permanência da maioria dos profissionais depende exclusivamente da remuneração e das condições de trabalho. O CTA na condição de ONG (organização não governamental) não enquadra as mesmas normas trabalhistas que o setor educacional público e privado. Embora a regulamentação da profissão de Educador Social seja pauta de discussão atual, alguns Projetos de Lei ainda encontram-se

em trâmite no Senado<sup>28</sup>. Todavia, embora seja pertinente citar, não cabe neste estudo ponderar questões relacionadas às condições de trabalho, pois não compete ao objetivo da pesquisa.

Sobre a importância do CTA para o município, a entrevistada avalia que o retorno que os alunos dão é o que justifica a relevância da instituição para o município. Olhar os frutos deste trabalho na própria estrutura social do município é o que torna gratificante todo esforço em assegurar um trabalho que deu e vem dando certo. Não se trata somente de oferecer o básico: alimentação e cuidados, mas sim um acolhimento afetivo que nem sempre se tem em casa.

A relevância do CTA é muito grande. Essa criança vem numa instituição que vai ter o café da manhã pra dar pra ela, [...] vai ter as tias monitoras que vão acolher essas crianças com muito respeito, vão dar ensinamentos que talvez assim, ensinamentos que o pai e mãe deveriam estar dando lá na casa, que é coisa mínima, mas que pra pessoa em si faz muita diferença.(Entrevistada, educadora social)

Nem todas as famílias dispõem de uma rede de apoio que auxiliem na criação dos filhos. A classe trabalhadora, principalmente, famílias em que pais e mães necessitam trabalhar para o sustento de seus dependentes, nem sempre encontram um lugar seguro que possam confiar a diligência da educação de seus filhos. Nesse viés, o CTA acaba tendo uma participação fundamental na educação de crianças e jovens, inclusive na própria formação de caráter dos indivíduos, através das relações sociais e experiências reais de atuação, protagonismo, participação, pertencimento, ressignificação de atitudes, enfim, atributos que tanto a educação de casa (educação informal) e a educação escolar (educação formal), não dão conta de desenvolver nos sujeitos dada suas especificidades.

Quando questionada sobre a proximidade entre a instituição e a família na educabilidade das crianças, a entrevistada relatou que conhece a maioria das famílias das crianças, e percebe que alguns comportamentos dos pais em suas respectivas infâncias, acabam sendo reproduzidos pelos seus filhos, atuais alunos do CTA.

---

<sup>28</sup> A Comissão de Assuntos Sociais (CAS) aprovou o Projeto de Lei do Senado (PLS) 328/2015, que regulamenta a profissão de educador social. Ao definir o campo de atuação dos educadores sociais, uma das emendas procurou deixar claro que os profissionais devem exercer ações de educação e mediação no campo dos direitos e deveres humanos, da justiça social e do exercício da cidadania. Essa emenda também definiu como alvo da atenção dos educadores pessoas de “qualquer classe social, sexo, etnia, cultura, nacionalidade e outras, por meio de promoção cultural, política e cívica”. Outra emenda exige nível superior para quem ingressar na carreira após a transformação do projeto em lei. Mas admite nível médio como escolaridade mínima para os educadores que já estiverem em atuação na data de publicação da norma. Por fim, a terceira emenda tratou de excluir da proposta obrigações atribuídas a estados e municípios, como a imposição do uso da denominação “educador social” para os profissionais já envolvidos nesse campo de atividade. O texto original ainda determinava que estados e municípios criassem e preenchessem cargos públicos de educador social, além de elaborar planos de cargos, carreira e de remuneração da nova profissão. Tais medidas foram excluídas pelo relator por afetar a autonomia das unidades federadas, sendo, portanto, inconstitucionais. Fonte: Agência Senado

[...] sou daqui, nasci e me criei aqui, então eu conheço. Outras famílias dos nossos alunos eu conheci porque antes de eu trabalhar aqui eu trabalhei no Conselho Tutelar, então alguns pais das crianças de hoje, eu trabalhei lá atrás, enquanto conselheira tutelar [...] tanto que algumas dificuldades que as crianças trazem hoje, eram as dificuldades que os pais delas tinham lá atrás, há 20 anos atrás. (Entrevistada, educadora social)

A respeito disso, Pesce (2009, p. 8) aponta que “[...] o comportamento conflituoso ou agressivo manifestado pela criança pode ser decorrente de sua forma de lidar com situações vivenciadas no seu cotidiano, sendo uma reprodução da violência sofrida ou testemunhada por ela”. Compreende-se portanto, que quando não são trabalhados tais problemas emocionais nos indivíduos, há uma tendência em reproduzi-los. O CTA tenta estabelecer mais proximidade entre a instituição e a família, mas essa conexão ainda está distante. Em um estudo sobre projetos sociais voltados para jovens e seu impacto sobre as famílias, Feijó e Macedo (2012, p. 199) situam que:

Os profissionais acreditam que as famílias têm ganhos com os projetos; que os familiares passam a ver o jovem de forma mais positiva e que recebem informações através dele. Muitos acham que ampliar a participação da família e aproximá-la do projeto é importante, mas não sabem como aumentar a sua participação.

No caso do CTA, as famílias não são assiduamente participativas quanto necessário. A própria disciplina e educabilidade dos filhos por vezes acaba sendo delegada ao CTA, ou até mesmo para a escola regular. Essa é uma queixa comum das escolas regulares, a distorção do que significa de fato educar. Quanto às incumbências da escola, não resta dúvidas de que à essa, cabe a responsabilidade da socialização dos saberes elaborados e construídos historicamente, ou seja, saberes científicos, restando a responsabilidade de ministrar as habilidades sociais e a disciplina, aos responsáveis pelo menor. Essa distorção de funções, gera uma sobrecarga ainda maior ao CTA, assim, quando situações conflituosas tomam proporções maiores, vez ou outra reveses reproduzidos despropositadamente, é comum que as monitoras busquem por estratégias, com apoio dos psicólogos da instituição para tratar o determinado problema.

Constantemente, no CTA faz-se necessário ressaltar modelos positivos em práticas sociais cotidianas, priorizando as habilidades sociais, as quais são passíveis a partir de vínculos afetivos estabelecidos através das relações pessoais no meio social em que os sujeitos encontram-se inseridos.

O afeto que a gente tem aqui, é o afeto que é construído aqui dentro. E aí você consegue perceber que existe uma criança quando chega, e existe uma criança quando sai, existe uma criança quando está. É totalmente diferente, a quando chega ela vem toda desafeta meio arredia, mas à medida que a gente vai trabalhando com

eles, daqui a pouco você já começa a perceber a diferença. Eles já vem todo, abraçando, já vem buscando muito carinho, e já vem sendo diferente daquilo que eles chegaram. (Entrevistada, educadora social)

A educação quando cimentada por exemplos positivos pode modificar o quadro de reproduções negativas. As práticas de respeito, responsabilidade, participação, dentre outras habilidades sociais essenciais para o convívio em comunidade, são trabalhadas nas atividades cotidianas desenvolvidas no CTA, segundo a entrevistada, “aqui a gente sempre trabalhou assim na questão do exemplo. A criança aprende fazendo<sup>29</sup>, e esse método que a gente vê que continua acontecendo. Fazia antes e continua fazendo [...] ensinar a criança pela prática ainda é muito mais eficaz”. A criança necessita de uma rotina de participação efetiva, de exemplos vivenciados na prática, pois a conduta adequada não se aprende teoricamente, e sim vivenciando-a no cotidiano..

[...] as crianças constroem seus mundos sociais em interação com os pares e com o mundo adulto através do desenvolvimento de rotinas culturais e da linguagem. O lugar comum e óbvio das rotinas culturais fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada, havendo o aumento da participação da criança a partir do desenvolvimento da linguagem e sua participação em casa e em outras esferas sociais. (EVANGELISTA e MARCHI, 2022, p. 10)

Neste sentido, a questão da responsabilidade também é algo que deve ser vivenciado através de práticas no dia-a-dia, a conscientização da importância de preservar os bens e espaços comuns. A entrevistada relatou que a noção de responsabilidade é internalizada com mais facilidade no aluno fixo, dado que os alunos transitórios, aqueles que frequentam a instituição em um curto período acabam tendo dificuldade em seguir normas, regras de convivência e até mesmo o próprio respeito pelos demais conviventes. A inserção de rotina, seja na instituição, no meio escolar, em casa, é fundamental na questão comportamental dos indivíduos de acordo com Pesce (2009).

Desde a sua fundação, o CTA tem contribuído na educação de muitos munícipes, no passado foi crucial na infância de alguns, e atualmente, é essencial para muitas famílias. Precisamente, neste sentido o mérito pertence àqueles que fizeram e fazem do seu espaço de trabalho, um lar. Abrigando, acolhendo, ensinando, salvando vidas.

---

<sup>29</sup> O aprender fazendo remete à concepção da educação progressista ou escola nova representadas por John Dewey. (BRITO, 2011)

### **3.3 - Ascensão e transformação social nos processos educativos presentes nas práticas cotidianas do CTA.**

O desenvolvimento individual e coletivo depende de muitos condicionantes, em especial, as condições sociais dos sujeitos, pois o contexto das desigualdades limita o desenvolvimento de potencialidades e talentos. Neste viés, os mais afetados acabam sendo crianças e adolescentes oriundos de grupos vulneráveis, sendo necessário a implementação de políticas sociais que subsidiem a formação integral dos sujeitos e conseqüentemente sua ascensão social. Pode-se dizer que,

[...] as ações do terceiro setor aparecem como capazes de aproximar socialmente realidades historicamente distantes: de uma lado a população carente que sem estímulo poderia revelar-se na violência, doença e degradação social; de outro a profissionalização, produção cultural, inclusão social e saúde. (VERGUEIRO, 2016, p. 207)

Em tese, a educação social atrelada à educação não formal representa um próspero caminho para se garantir a formação integral e profissional, e a ascensão social de grupos menos favorecidos. Em contrapartida, Gohn (2006, p. 32) distingue a educação não formal de outras propostas de educação apresentadas como educação social no século passado, “[...] porque a maioria daquelas propostas ao se dirigirem para os excluídos objetivam, na maior parte das vezes, apenas inseri-los no mercado de trabalho”. Tal concepção nega um dos fundamentos da educação não formal que é a emancipação social e política. Todavia, as concepções de educação já não são as mesmas do século passado, e isso se deve ao fato da (re) educação da própria sociedade ao longo do tempo.

Atualmente, pode-se dizer que um dos grandes desafios da educação social, em especial as de cunho não formal, é manter as políticas sociais já existentes, dado que o Brasil, conforme Gohn (2013) é um país de políticas de governo e não políticas de Estado, ou seja, a experiência que deu certo em determinada gestão acaba sendo anulada na gestão seguinte. No caso do CTA o diferencial consiste justamente na dissociação do governo, uma vez que na condição de ONG (organização não governamental), esta instituição sobreviveu com a ajuda da própria população, embora receba subsídios do setor público em partes.

Responsável pela transformação de muitas vidas, o CTA procura recursos no próprio município, e nisso, acaba sendo palco de aprendizagens para a vida em comunidade, para o exercício participativo em decisões de grupo, para a cidadania no seu sentido pleno. Afinal, “ativa-se o processo de mudança quando se coloca o indivíduo no centro das análises e das ações” (MOTTA e SCHMITT, 2017, p. 451). No CTA, a participação dos sujeitos envolve

mais do que protagonismo, envolve o sentimento de pertencimento. Em diário de campo foram registradas práticas diárias que perfazem a rotina da instituição e que remetem exemplos que tendem a ser reproduzidos na sociedade. Observou-se que todas as aprendizagens, sejam elas através da educação informal - aquela que vem ou deveria vir de casa, mas que acabou sendo delegada à instituição - ou da educação não formal - trabalhada na instituição, aquela carregada de intencionalidade, sendo de cunho profissional e sociocultural - acabam se entrelaçando nas relações sociais do dia-a-dia no CTA.

A literatura nos diz que as primeiras interações sociais dos sujeitos ocorrem no meio familiar e nos ambientes de convívio com outros sujeitos. “O aprender é uma aventura interior e pessoal, mas o que aprendemos provém de trocas, de reciprocidades, de interações” (BRANDÃO, 2007, p. 96). No meio familiar, por exemplo, é onde aprendemos as noções básicas de relacionamento com as pessoas, como cumprimentar, agradecer, pedir autorização, ouvir, se despedir, entre outras sutilezas essenciais para se estabelecer uma boa convivência. Entretanto, essas habilidades sociais nem sempre são desenvolvidas em casa com a família como se espera, e o motivo se deve a falta de diálogo, ao fato de haver pais que não utilizam tais regras nem com os filhos, nem nos relacionamentos com as pessoas à sua volta. Ou ainda nos casos de pais ausentes em virtude de trabalho e outros compromissos. Deste modo, se a criança não vivencia tais habilidades, conseqüentemente não as reproduz. São noções básicas, mas que muitas vezes acabam sendo delegadas ao CTA e desenvolvidas nas relações diárias. Durante o período em que estive na instituição eu pude vivenciar o respeito que as crianças demonstram pelos visitantes, desde o cumprimento até o oferecimento por ajuda, dentre outros atributos para deixar o visitante confortável. Ao apropriar-se dessas práticas no CTA, os indivíduos desenvolvem um hábito que dificilmente não iria ser reproduzido em outros ambientes. O processo de socialização dos indivíduos adentra o campo da educação informal, na qual, segundo Gohn (2006, p. 29) “[...] 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 (sic) ou que pertence por herança, desde o nascimento.”

Assim, algumas especificidades da educação informal acabam sendo trabalhadas cotidianamente no CTA através das relações pessoais, quase como as que acontecem ou deveriam acontecer em casa. E é justamente como uma casa, que os alunos atendidos sentem-se na instituição. O que diferencia a nossa casa de outros ambientes, além dos nossos pertences, é o comportamento compatível com tal ambiente. Em casa, tem-se mais liberdade para desempenhar atividades e vontades, o mesmo já não acontece em outros ambientes dado

que não nos é familiar. Nada define mais o sentimento de pertencimento do que a liberdade nas ações, na realização de tarefas próprias de quem é de fato o dono da casa. Este sentimento permeia as relações pessoais no CTA, a exemplo disso, é pertinente citar uma situação habitual da instituição que descreve bem essa liberdade: quando o telefone toca na instituição, qualquer um pode atender, seja funcionário ou seja criança, atende e direciona a chamada a quem lhe foi solicitado na ligação. Por convenção, não se atende telefone em ambiente alheio, mas no CTA todas e todos têm essa liberdade, pois se sentem em casa. O mesmo acontece com a limpeza e manutenção do espaço de convivência, se todos podem usufruir, o mesmo se aplica na sua preservação, ou seja, todos e todas podem e devem manter o lugar limpo. Após as refeições, por exemplo, há uma escala voluntária entre os alunos para limpar as mesas e lavar a louça. Há as cozinheiras que trabalham na cozinha, mas a função delas é o preparo das refeições e manter a cozinha limpa, enquanto que quem usufrui das refeições também deve ajudar na lavagem da louça. Não é obrigatório, tanto que são os próprios alunos que organizam a escala. Nos demais espaços do CTA, o mesmo acontece, os próprios alunos fazem a manutenção com supervisão de um adulto. Trilla (2008) defende que um sistema educacional aberto, evolutivo e repleto de meios educacionais só é possível se forem incorporados os setores não formais e informais concomitantemente. Segundo o autor, deve “[...] configurar um sistema educacional que facilite ao máximo que cada indivíduo possa traçar seu itinerário educacional de acordo com sua situação, suas necessidades e seus interesses” (TRILLA, 2008, p. 53). Neste sentido, o CTA tem se mostrado adepto dessa flexibilização entre não formal e informal.

Outra questão concernente à concomitância entre educação não formal e educação informal observadas na instituição diz respeito à religiosidade. Essa, configura um aspecto muito importante no desenvolvimento do ser humano, e que independentemente da religião, crença ou mesmo descrença, faz-se essencial na prática do respeito mútuo diante da escolha da religião dos seus conviventes. No CTA aconselha-se que na vida é preciso praticar a solidariedade independente de religião, entretanto, a oração está presente na rotina dos alunos, antes das refeições, como um sinal de gratidão. Imparcial de crenças, ser grato pelo alimento, ser grato pela presença de pessoas especiais a sua volta, o sentimento de gratidão pelas coisas boas presentes na vida é um ensinamento positivo. Não presenciei nenhum aluno se recusar a fazer a oração, mas se recusasse, possivelmente teria sua decisão respeitada. “A explicitação do próprio e o contraste com o alheio têm uma função pedagógica: possibilitar a descentração - distanciamento de si mesmo - e a ampliação dos próprios limites, tanto cognitivos como afetivos” (CENDALES e MARIÑO, 2006, p. 65). O diferente não precisa ser ensejo de

conflito, mas sim oportunidade pedagógica de apaziguamento.

Entretanto, a promoção de debates, prática essencial na resolução de conflitos e nas relações dialógicas, não é algo trabalhado no CTA. As práticas de diálogo exercidas na instituição em geral são de cunho temático<sup>30</sup> não incluindo debates<sup>31</sup> propriamente dito. Um dos argumentos é de que as crianças não têm maturidade para distinguir assuntos pertinentes à discussão de assuntos pessoais, segundo relato das monitoras, existem rivalidades entre algumas famílias e trazer assuntos para debates, por mais que seja um tema alheio ao lado pessoal, acaba acarretando desavenças fora da instituição. Então a maioria dos assuntos que de certa forma podem gerar conflitos desnecessários são descartados. Cendales e Mariño (2006, p. 66) explicam que “para o diálogo, nós educadores, precisamos preparar o tema, investigá-lo, mas isso perderia seu sentido se não viesse acompanhado de uma atitude de abertura e acolhimento, e se não fosse movido pela convicção de estar contribuindo para a construção de algo diferente.” Em outras palavras, o simples ato de debater sem um objetivo pedagógico pode acarretar uma prática inútil no contexto educacional.

Contudo, a ausência de debate enquanto práticas pedagógicas no CTA se justifica pela sobrecarga de trabalho do educador social, que muitas vezes não dispõe de tempo hábil para preparar o campo de debate. Sob este agravante, compreende-se que o trabalho pedagógico no dia-a-dia precisa ser o mais prático possível na instituição. Trilla (2008) discorre sobre os âmbitos da educação não formal: o âmbito da formação ligada ao trabalho; o âmbito do lazer e da cultura; o âmbito da educação social; e o âmbito da própria escola. Segundo o autor, esses âmbitos deveriam ser tratados particularmente de acordo com sua gênese e prospectiva. No entanto, tal consideração não se intensifica nas práticas pedagógicas na realidade educacional do CTA, pois observou-se que embora as oficinas se calquem em tais âmbitos, não há espaço para reflexões e implementações particulares em cada um deles. Sem planejamento, a prática pedagógica tende a ser mera reprodução.

De fato, o tempo para reflexão das práticas educacionais é limitado, então a organização das oficinas obedece a critérios estabelecidos através dos projetos/planos de ação anuais. Esporadicamente, faz-se alterações na abordagem ou na didática, conforme a necessidade educacional dos alunos, mas apenas isso. Vale acrescentar que no CTA são

---

<sup>30</sup>Meio ambiente, responsabilidade, sustentabilidade, respeito mútuo, possibilidades de melhorias no espaço de convivência, etc.

<sup>31</sup> "O ato de debater proporciona-nos a liberdade de expormos livremente nosso ponto de vista, como também compartilharmos com opiniões alheias, cuja intenção é, única e exclusivamente, convencer ou sermos convencidos, mediante o confronto de experiências."

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-debateuma-modalidade-oral.htm>

priorizadas as aptidões dos alunos nas oficinas, de modo que não há obrigatoriedade em participar de atividades que não lhes agradem. Porém, os horários das oficinas devem ser respeitados para não causar desordem, então o aluno que se recusa a participar de determinada oficina, precisa aguardar o horário da próxima oficina do seu grupo, e neste tempo vago fica lendo ou desenhando. O acato às aptidões também é uma forma de ensinar pela prática o respeito às vontades alheias, pois se houvesse a obrigatoriedade em algo que lhe desagrade, estaria se ensinando justamente o oposto, ou seja, que o desejo dos indivíduos não têm validade. Então no CTA, praticamente todas as ações são pensadas nos efeitos que tais ações podem desencadear. TRILLA (2008, p. 45) conceitua que

A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si. É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subsequentes) e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa).

Deste modo, as oportunidades vivenciadas pelas crianças atendidas no CTA configuram experiências para a vida em sociedade, uma vez que se refletem organicamente nas relações sociais dos sujeitos. É o rompimento geracional citado por Motta e Schmitt (2017, p. 458)

Quando se capacita jovens de comunidades carentes, são criadas, direta e indiretamente, oportunidades para mais de uma geração. Ao desenvolver seu potencial e talento nas mais diversas áreas, esses jovens se tornam referências positivas para outras pessoas e gerações das comunidades. Outros podem se sentir motivados a seguir o mesmo caminho ou até a ir além.

Outrossim, justamente por proporcionar experiências das quais o aluno talvez não tivesse acesso fora da instituição, o CTA embora apresente algumas imprecisões, ainda sim representa um leque de oportunidades a muitas crianças. Um exemplo disso, seria a inclusão digital, que, por mais que a maioria dos alunos tenham acesso à internet em smartphones, por vezes até fazendo uso das redes sociais, é importante apresentar outros recursos referentes às mídias digitais. O uso de computadores é um exemplo de que o acesso digital não se limita às telas minúsculas de um celular, e que há nele ferramentas, programas e facilitadores não apenas do trabalho do dia-a-dia, mas de acesso a um mundo global de informações e formações. Entre as oficinas prediletas dos alunos está a oficina de informática, na qual nenhum aluno se nega a participar. A inclusão digital representa um meio de integrar a criança

no meio social, uma vez que a tecnologia da informação é uma tendência para as relações no futuro. Alonso et al. (2010, p. 157) defendem que

Não se pode pensar em inserir socialmente um indivíduo sem o conhecimento das novas tecnologias da informação. Cidadãos inseridos social e digitalmente devem estar cotidianamente conectados aos movimentos sociais e globais, o que exige formação, experiência e oportunidades para participarem e usufruírem do que ocorre.

A inclusão digital pode configurar um meio de inclusão social, oferecendo acesso aos usuários não somente pensando no mercado de trabalho, como também o acesso a bens materiais e imateriais, educacionais e culturais da sociedade. Porém, não se pode cair na ingenuidade de assentir benignidade no acesso digital. Há controvérsias, pois o acesso digital pode também representar instrumento de dominação da classe dominante através das mídias, da internet, dentre outros veículos de comunicação. Assim, uma educação para a sociedade implica obter conhecimentos suficientes para compreender o direito de usufruir de tais bens presentes no meio social.

Ainda sobre inclusão social, vale citar a exploração dos espaços públicos. No CTA é muito comum o reforço da ocupação de espaços públicos, de usufruir de bens comuns da comunidade, como parques, praças, trilhas ecológicas pelas dependências do município e até mesmo a visitação de localidades rurais, fazendo com que o conhecimento territorial, social e cultural não se limite somente ao discurso. A exemplo disso, o passeio até o olho d'água de São João Maria, recontando a história do lugar, os ritos religiosos, as crendices populares, as benzeções, oportuniza o conhecimento de aspectos que fazem parte da cultura local. Explorar a cultura local é uma maneira de reviver a história da população reboucense dentre costumes e tradições da própria gente.

Ao usufruir desses espaços em atividades direcionadas pelo CTA, de cunho educativo por assim dizer, também se aprende que estes espaços pertencem a população e por isso devem ser preservados para o usufruto de todos. Sob este viés, percebe-se que a formação cidadã e política dos indivíduos é construída a partir de práticas pedagógicas, em sutilezas presentes nas relações sociais entre os envolvidos. Práticas essas que foram incorporadas desde os primórdios do CTA e vem se solidificando dia após dia, podendo ser observada na própria população, conforme constatou-se em entrevista com o primeiro aluno que frequentou o CTA.

#### **4 - HISTÓRIA DE VIDAS - RELATO DE UM EX-ATENDIDO DO CTA**

A história de vida de um sujeito pode representar lições valiosas a outros sujeitos, oferecendo percepções sobre a diversidade da experiência humanitária, promovendo a conexão entre as pessoas. Melhor dizendo, a compreensão condolente sob diferentes pontos de vista é possível a partir do momento em que sujeitos compartilham suas experiências com outros que se identificam com as mesmas. Assim, as crianças que frequentaram o CTA na década de 80 são atualmente adultos que compartilham de memórias de infância similares, uma vez que vivenciaram adversidades semelhantes dado o contexto social da época.

Notoriamente, muitas pessoas encontram crescimento e sabedoria através de experiências positivas e apoio emocional. No caso deste estudo, evidenciou-se que para alguns, o CTA proporcionou os subsídios favoráveis necessários ao crescimento e transformação social. Tal premissa se apoia na análise da entrevista aplicada a um ex-atendido do CTA o qual frequentava a instituição nos primórdios da sua fundação. A entrevista com o participante deste estudo foi dividida em três categorias: I. O contexto familiar, escolar e social da infância do participante. II. O relato das suas memórias enquanto frequentador da instituição. III. As habilidades sociais adquiridas e as contribuições para a sua formação enquanto sujeito.

Concisamente, a convivência familiar, escolar, social, representa vias educativas condizentes à formação para uma vida em sociedade, visto que a interação entre os pares interferem no modo de pensar, de agir, portar-se, tal como indica a bibliografia referente às tipologias educativas informal, formal e não formal. Dada a família como primeira via de aprendizagem, e por conseguinte, de educação, significa compreender que a aquisição de preceitos básicos para a formação da identidade se intensifica neste trato. Gohn (2010, p.18) explica que “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 pertence por herança, desde o nascimento”. Factualmente, a família ocupa uma função excepcional na vida dos sujeitos.

Entretanto, nem toda família apresenta condições para ministrar a educação dos seus dependentes, e isso se deve à disfuncionalidades sociais. Motta e Schmitt (2017, p. 452) apontam que “[...] entre os mais afetados por situações de vulnerabilidades estão as crianças e os jovens. Garantir a educação, a formação profissional e a ascensão social desses jovens surge como um dos grandes desafios contemporâneos, sobretudo para os países em desenvolvimento.” A miséria enquanto desencadeadora da desordem social impede que

indivíduos consigam cuidar de si mesmos, sequer serem responsáveis pelo zelo e educação de outrem, mesmo esses sendo seus dependentes. É o que relata o participante da pesquisa,

[...] a gente que mora numa cidade pequena, conhece a vida de quase todo mundo. Então foi uma vida difícil, não só pra mim, mas para quase 80% aqui da cidade, queriam ter uma vida melhor e não conseguiam porque não tinha como, ninguém dava uma oportunidade pra gente. [...] oito irmãos e só a minha mãe ali, o meu pai tinha que trabalhar pra ganhar um salário mínimo pra dar de comer nós todos, então a influência do CTA foi muito importante [...] ajudando a minha mãe a educar melhor nós. Como? Na parte disciplinar. Que tinha disciplina, não era só você chegar lá, comer, beber e sai. Não. Você tinha disciplina, para tudo. Então nós aprendemos muito com o CTA. (Entrevistado, ex-atendido)

O participante enfatiza o descompasso da renda familiar e generaliza a falta de políticas que oportunizassem melhores condições de vida naquela época, e que naquele contexto a fundação do CTA representou a égide para muitas famílias. Hoje, sabe-se que as políticas assistencialistas desempenham um papel crucial na proteção e na melhoria das condições de vida de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade, mas naquele tempo não havia muitos recursos. As políticas de benefícios sociais, bem como o acesso a serviços de saúde, educação, alimentação, moradia, eram muito escassas. Semelhantemente, a realidade escolar do alunado daquele período também era falha.

Minha vida escolar foi um pouco difícil porque na época, a gente não tinha nem calçado, nem roupa para ir pra escola. Então, graças a Deus, eu tive a oportunidade de ter minha prima e minha tia como professoras. Então quando eu não aparecia na escola, a prima deixava os alunos na sala de aula, ia até a minha casa e dizia pra minha mãe: - Mãe, eu preciso que o (nome do entrevistado) vá para a escola. Daí minha mãe respondia: - Mas ele não tem roupa, não tem nada. Ela dizia: - Vai de calçãozinho mesmo. Eu ia descalço, de calção, mas sempre porque ela insistia e graças a Deus ela foi um anjo que apareceu na minha vida, me ajudou muito, depois se estabilizar um pouco e até completar o ensino médio escolar. (Entrevistado, ex-atendido)

O relato do participante evidencia alguns dos muitos motivos que contribuíram para a evasão escolar da década de 80, dissemelhantemente de outras crianças, o entrevistado contou com o apoio de parentes e da referida instituição fundada naquela época. A década de 80 foi fortemente marcada pela precariedade de condições socioeconômicas, o que levou muitas famílias a priorizar o trabalho em vez da educação dos filhos. Atualmente algumas famílias provenientes das classes menos favorecidas ainda têm essa mesma prioridade, conforme relatam Motta e Schmitt (2017) em seu estudo sobre a ascensão social e êxito profissional. Segundo os autores, alguns dos alunos ingressantes na escola de música não contam com o apoio familiar,

Os alunos descrevem sua origem como de um contexto caracterizado pela baixa

preocupação com educação. No seu ambiente familiar há pouco diálogo sobre o que se aprende na escola e baixo conhecimento sobre as oportunidades oferecidas pela educação. O valor maior é colocado no emprego e na renda. (MOTTA; SCHMITT, 2017, p. 453)

As referências de vida que muitos jovens seguem amiudadamente se limitam aos padrões da comunidade a qual pertencem. O que muitas famílias não compreendem é que a inserção de jovens no mercado de trabalho dentro da economia capitalista é um processo influenciado por múltiplos fatores, dentre eles o nível de educação, bem como a aquisição de habilidades e competências necessárias, é um fator decisivo. Nos dias atuais a constância dos jovens na educação básica e o incentivo ao ingresso à universidades é permeada por políticas que viabilizam o seguimento nos estudos, ou pelo menos é o que se espera. Já na década de 80 havia muitas questões que interferiam na permanência dos estudantes na escola, como a ausência de apoio estudantil (alimentação, transporte escolar, vestimenta, etc.) além de conflitos familiares e/ou sociais que desviavam os jovens da educação formal e os beiravam da marginalidade. A exposição a contextos familiares disfuncionais, a ausência de modelos positivos e figuras de autoridade, a experiência de traumas e abusos, a exclusão social e discriminação de minorias, representam exemplos de íntempéries que afetam a formação dos sujeitos e conseqüentemente incubem reproduções nefastas. Motta e Schmitt (2017, p. 453) acrescentam que “mesmo matriculados em escolas regulares se veem desesperançados, pois sentem as escolas como reprodutoras das condições sociais do próprio meio”. O desafio de superar a exclusão social é complexo e requer esforços conjuntos do setor público privado e do terceiro setor.

A marginalização é permeada por faltas, ausências, absenteísmo, palavras sinônimas que impedem uma mesma necessidade: equiparação social. Entretanto, eu destacaria a necessidade primordial do ser humano, como a de qualquer ser vivo: a comida. Não existe ser social se não houver um ser nutrido, se a necessidade básica de alimentação não for suprida. O participante deste estudo, enquanto primeiro aluno a frequentar o CTA relembra o momento em que a idealizadora do projeto foi até sua casa, conversou com a sua mãe e o convidou a participar das atividades no CTA

[...] ela falou que lá ia ter o estudo, ia ter comida, que era o que a gente mais queria na época, que não tinha muito o que comer em casa. [...] inclusive o CTA foi atrás de casa, foi num vagão de trem, a primeira escola do CTA. Daí eu comecei, o primeiro aluno ali, até fiquei meio desenhado sozinho lá, mas quando eu vi que a coisa ia ser muito boa eu comecei ir, também ir atrás de mais um, e mais outro, e já levei meu irmão no outro dia, quando todo mundo viu que era assim, uma coisa muito importante pras crianças, daí começou a fazer fila de gente. (Entrevistado, ex-atendido)

A fundação do CTA neste tempo teve fulcral relevância no amparo de crianças e jovens desprovidos de perspectiva no município de Rebouças-PR. Fila de gente esperando o básico: comida. As famílias não estavam preocupadas com o teor das aulas que seriam ministradas na instituição, pois seria oferecida alimentação às crianças e era o que importava no momento. O participante afirmou ter lembranças afáveis das tias da cozinha. De fato, as memórias se intensificam na mente quando envolvem cheiros, aromas, sabores, conforme os estudos feitos por Rosa e Ramos (2008) referente à memórias e odores na formação docente.

[...] memórias relacionadas com odores presentes em ambientes escolares, as narrativas que trazem o cheiro da cantina, a alimentação, os momentos de encontro com colegas ou ainda a cantina como cenário da constatação da solidão, a possibilidade de ter a escola como espaço de socialização e de intensificação de vínculos. (ROSA e RAMOS, 2008, p. 573)

Consoante as autoras, a memória olfativa está interligada às experiências pessoais e emocionais, em especial as memórias sensoriais da infância as quais são permeadas por experiências emocionais intensas. Assim, os cheiros e aromas experienciados na infância lembram pessoas, lugares, acontecimentos, etc.

[...] você comia, você tinha uma vida boa lá dentro, mas você tinha que fazer alguma coisa, você tinha que ajudar a limpar os banheiros, você tinha que fazer horta. Enquanto uns tavam na horta, outros tavam no artesanato [...] nós fazia artesanato, fazia bancos, fazia bastante coisa lá, sabe. Então não tinha cabeça pra ficar pensando em outra coisa, porque tinha atividade o dia inteiro lá, sabe. Além do aprendizado [...]. (Entrevistado, ex-atendido)

Na expressão “tinha uma vida boa lá dentro”, o participante estabelece uma comparação da sua rotina com e sem o CTA. A vida sem o CTA era uma permeada pelo ócio, pela preocupação repassada pelos pais, algumas vezes pelo despertar de sentimentos de revolta, raiva, desespero, imprudência. Logo, qualquer atividade ministrada no CTA tornava-se prazerosa à medida que aplicava-se com a devida atenção e afetividade, intencionalidade educacional. Independentemente do tipo de trabalho, os atendidos não se viam obrigados a executar, era espontâneo, todos ajudavam porque queriam ajudar.

[...] nós fazia questão de limpar porque nada mais justo que, nós tava aprendendo, comendo, aprendendo uma profissão, e na época não tinha recursos, assim pro CTA [...] era pouquinho coisa que o prefeito mandava, e mais era a ajuda de voluntários, né. Então nós tinha a obrigação de ajudar a limpar. Tinha escala sim pra fazer a limpeza ali, mas só que era tão engraçado, que todo mundo queria ajudar. Porque era um lugar bom, agradável, tinha atividade física, então todo mundo queria já fazer os serviços, deixar tudo bonitinho pra ir pra atividade física. Daí chamava você pra tomar o café, depois para almoçar, então todo mundo gostava, sabe, de ajudar.

A vontade de contribuir de forma positiva para o bem-estar dos outros e para o bem comum se deve ao sentimento de comunidade, de pertencimento daquele lugar, daquele grupo. É interessante acrescentar que nos primórdios de fundação do CTA, havia a escala voluntária de pais para ajudar na limpeza e na cozinha, uma vez ao mês. Ao ver os pais envolvidos na instituição, as crianças atendidas apegavam-se mais ao lugar, reforçava-se a sensação de pertencimento.

Outrossim, o termo atividades socioeducativas, o qual refere-se a atividades com menores em conflito com a lei ou em situação vulnerável, no contexto relatado pelo participante não se aplicava, uma vez que as atividades não eram desenvolvidas com características de punição, com caráter de obrigatoriedade. Aconteciam prazerosamente. O participante ressalta os traços de afetividade envolvidos nas relações cotidianas entre os envolvidos. Acrescenta-se que, a afetividade não desvalida a disciplina, mas naquele período era uma concepção antagônica à concepção de disciplina nos dias atuais, era uma educação moral com base no militarismo e na religião.

[...] nós fazia fila de exército ali, todas as crianças. Tudo fila de exército pra poder comer, oração antes de comer, e todo mundo tinha que bater continência pros tios e pros monitores em sinal de respeito, na hora que tava em fila. Então, um aprendizado muito bom foi para todos os alunos.

Naquele período demonstrar respeito consistia em reproduzir conduta militar, talvez pela necessidade da imposição de autoridade evitando desordem. Percebe-se que há uma confusão entre disciplina e educação. Nos dias atuais, a distinção entre os conceitos de autoridade e de autoritarismo são bem demarcados e de conhecimento comum. O conceito de autoridade refere-se à capacidade de influenciar os outros e de ser respeitado em decorrência da posição de liderança, conhecimento ou experiência. Em contrapartida, o conceito de autoritarismo concerne a um sistema de governo ou liderança em que o poder é exercido de maneira unilateral, impondo-se sobre os outros, e, demarcadamente pela falta de liberdade de direitos individuais. Claramente distintos, mas talvez na memória de criança a “fila de exército”, o “bater continência” na fala do participante, era visto puramente como sinal de respeito, mesmo porque de acordo com o relato do entrevistado, não há memórias de repressão. A respeito do conceito de autoridade no espaço socioeducacional Caliman (2011) atribui à qualidade da relação como pilar de respeito entre os envolvidos, segundo o autor

Quem «outorga» essa autoridade não é a nomeação para um cargo de educador, mas sim a qualidade da relação. Neste sentido é que um funcionário do setor

administrativo ou uma cozinheira podem alimentar mais sua autoridade educativa do que às vezes um próprio chamado educador ritualista e pouco presente. A construção da qualidade da relação educativa depende muito do nível de confiança provocado dentro de uma comunidade educativa. (CALIMAN, 2011, p.501, grifo do autor)

A ideia de autoridade é construída pela combinação de presença, firmeza e aproximação entre os indivíduos. Assim, ao estabelecer limites de respeito nas relações com o outro, constroi-se a figura de autoridade. Do mesmo modo, a ideia de disciplina - compreendida como a capacidade de seguir regras, manter o controle emocional, comportamental, e adotar uma abordagem responsável em relação às tarefas e aos deveres - é moldada por uma complexa interação de fatores culturais, familiares, educacionais e individuais. No CTA, a construção da disciplina sempre foi uma questão importante, inclusive atualmente ainda tem muita relevância no cotidiano da instituição.

A respeito das memórias boas ou ruins na sua infância ao frequentar o CTA, o participante afirma ter somente memórias boas e compreende a natureza e impacto da memória afetiva no desenvolvimento de resiliência e gratidão.

O CTA, só trouxe pra mim, pra todos os alunos, só coisas boas [...] disciplina, nós aprendimo (sic) lá a respeitar os outros, a ter um caráter, inclusive, o que que eu ia ser, se eu não tivesse passado pelo CTA? Minha mãe não ia conseguir educar tudo nós. Eu passo lá na frente e olho pra lá e vejo como a minha casa, entendeu? (Entrevistado, ex-atendido)

A construção da memória afetiva é um processo complexo que envolve a consolidação de experiências emocionais em lembranças duradouras, muitas vezes ligadas a determinados estímulos, lugares ou pessoas. Essas memórias podem moldar a forma como vemos o mundo, como nos relacionamos com os outros e como lidamos com situações futuras. Neste caso, o participante demonstra apego às memórias de infância.

Para além da preservação da infância, segundo o participante, o CTA contribuiu não somente em termos de manutenção, como também em termos de formação educacional, uma vez que alguns dos valores vivenciados na infância foram edificados na vida adulta. Motta e Schmitt (2017, p. 452) inferem que “para jovens oriundos de comunidades menos privilegiadas ou de realidades de vulnerabilidade social, o aprendizado pode gerar possibilidades de transformação e ascensão social em apenas uma geração”. De acordo com o autor, a ascensão social de jovens pode romper um ciclo de transmissão de pobreza geracional. O participante reconhece esse rompimento a partir do momento em que reflete sobre suas ações atuais e atribui tal conduta às intervenções da instituição.

Eu acho que o CTA contribuiu pra me tornar uma pessoa melhor, assim na parte de respeito mesmo, respeito com as pessoas. Eu canso de fazer trabalho social com as pessoas, não só pessoas de idade, pessoas que estão precisando realmente. Inclusive ontem, ainda levei uma pessoa pra Rio Azul na Caixa fazer uns papel, sem ganhar nada. Levei outra pessoa pra Rio Azul consultar, sem ganhar nada. Então, eu acho que isso é tudo fruto do CTA, que me deu um coração melhor pra que eu tivesse condição hoje, um pouquinho de condição, porque o pouco que eu tenho poder repartir com as pessoas que não tem. (Entrevistado, ex-atendido)

O engajamento comunitário aparentemente é um dos princípios que o participante carrega para a vida. O sentimento de pertencimento e conexão com sujeitos pertencentes ao mesmo grupo social representam características da educação não formal adquiridas através das relações sociais que se estabeleceram desde a infância do entrevistado até a atualidade. A partir do relato do participante, evidencia-se que o propósito de transformação através da educação do projeto CTA tem se concretizado. Feijó e Macedo (2012, p. 194) dizem que

O projeto social voltado para jovens geralmente abarca atividades programadas para seu desenvolvimento, objetivando que viva melhor em seu meio social, que atue sobre ele e o transforme; portanto, que desenvolva maior autonomia e protagonismo, participando de forma efetiva e transformadora no meio ao qual pertence.

Os objetivos de projetos sociais variam amplamente, mas em geral buscam promover melhorias sociais para grupos específicos ou comunidades, e no caso do CTA alguns dos propósitos alcançados referem-se majoritariamente ao desenvolvimento comunitário. Embora seja um processo a longo prazo e que envolve mudanças graduais, o desenvolvimento comunitário segundo Soares (2007), pode ser medido através de indicadores como melhoria nas condições de vida, nível de engajamento cívico, redução da pobreza, ampliação da oferta de serviços sociais e saúde, e aumento na coesão e resiliência comunitária. Muitos dos alunos que passaram pelo CTA denotam marcas da transformação social.

Eu conheci alunos que deixavam torneira ligada nas casas, o tempo que não tinha cerca nas casas ainda. Veja, isso há 40, 38 anos atrás. Deixavam torneira ligada, faziam bagunça na casa dos outros, jogavam pedras nas vidraças. Quando participou do CTA, esses alunos se transformaram. Hoje eles estão pela cidade, trabalhando, com família formada. [...] hoje a gente vê o respeito que as pessoas têm com a gente, e a gente tem com as pessoas. (Entrevistado, ex-atendido)

O respeito construído nas relações sociais faz-se fundamental para um convívio saudável e harmonioso. Do mesmo modo, as práticas cotidianas representam componentes essenciais para a construção do respeito mútuo, bem como o crescimento pessoal e o fortalecimento dos laços sociais, ambos dependentes da positividade do ambiente de convivência. Ainda, acrescenta-se que o CTA fez mais do que oferecer alimentação e educação aos seus atendidos, oportunizou o seguimento dos estudos, dado que para ter direito

a permanência no CTA era preciso estar em dia com a frequência e com as obrigações escolares. Como afirma o participante, “se não tivesse o CTA pra te dar a comida, o uniforme ali, você não ia conseguir. Você ficava nessa vida assim, você ia estudar até a primeira ou segunda série do primário que era obrigatório fazer, e daí você tinha parado e talvez o que seria da gente agora?” (Entrevistado, ex-atendido)

Para aquele contexto, oportunizar a continuidade nos estudos, mesmo que apenas na educação básica, era muito significativa, pois cada pequeno passo em direção à educação confere acender uma grande diferença a longo prazo. “Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever (SAVIANI, 2011, p. 14). Embora a educação formal fizesse uso de metodologias tradicionais de ensino, modelos mais excludentes do que inclusivos, apropriar-se de conhecimentos universais configurava um fator atenuante para o desenvolvimento do pensamento crítico. Noula (2018, p.866) defende que “[...] o papel essencial do pensamento crítico sustentado a partir da perspectiva da Pedagogia Crítica no que concerne à promoção de uma consciência democrática e um padrão cívico transformador e pluralista, tendo como premissa os princípios pedagógicos do diálogo e da inclusividade”. Tal afirmação suscita em compreender os mecanismos da sociedade para assim desvendar suas mazelas e atuar nas necessidades sociais.

Em tese, a participação comunitária afeta as decisões destinadas para o coletivo, ou seja, para o bem comum, assim tal medida configura um pilar essencial para fortalecer o tecido social e promover o desenvolvimento comunitário sustentável. Participar representa um exercício de reflexão, análise e criticidade, pois conforme Noula (2018, p. 870) “o pensamento crítico é percebido como um processo de aprendizagem democrática ao examinar relações de poder e desigualdades sociais. Isto implica processos como a participação ativa ou a deliberação sobre questões relacionadas a temas atuais”. Vale destacar que a participação comunitária pode ser benéfica a população se apresentar uma comunicação clara, aberta e acessível aos participantes. No que tange à participação no município, nas necessidades da comunidade, no próprio engajamento político, o participante considera-se um cidadão atuante.

[...] fui diretor de obras do município. Cuidei do município, da cidade aí, como diretor de obras. Daí como meu serviço de prestação foi muito influente ao município, o prefeito resolveu mudar eu como três secretarias pra mim comandar, como infraestrutura, logística e urbanismo. Eu comandava tanto a cidade como o interior. Então eu conheço as necessidades tanto aqui da cidade quanto do interior, dei a minha contribuição, e assim, resolvi sair candidato a prefeito daqui da cidade de Rebouças.

A participação cívica a qual o participante exemplifica se deve em grande parte ao sentimento de segurança e pertencimento desenvolvidos nas suas relações sociais durante suas vivências ao longo da vida. Feijó e Macedo (2012, p.195) reforçam que “[...] a possibilidade de atuar sobre determinado contexto dá ao indivíduo força para transformá-lo de acordo com seus valores e necessidades, de forma ativa e participativa”. Sob este viés, o entrevistado manifesta desígnio na participação política do município, motivado por diversas influências do meio. Marques e Pereira (2011, p. 8) consideram que “[...] a participação é uma prática que se legitima pela ação contestatória dos excluídos, por meio do confronto”. Em conformidade com os autores e dado o pensamento crítico como uma habilidade valiosa que pode ser aplicada em diversas áreas da vida, o participante demonstra fazer uso das suas experiências sociais em prol da comunidade justamente por ter se apropriado dos mecanismos sociais. Considera-se assim, que identificar as necessidades locais e utilizar seus pontos fortes, viabiliza ações positivas fazendo diferença significativa.

Contudo, as contribuições do participante não podem ser compreendidas como idênticas às experiências de outros que passaram pela instituição, afinal, cada pessoa é única e sua jornada individual molda quem elas escolhem se tornar. O CTA pode ter sido ineficiente para outros atendidos, ou ainda ter caracterizado uma experiência traumatizante, a resenha do participante não é uma regra. Contudo, seu relato de vida teve relevância neste estudo no sentido de reafirmar os efeitos da educação não formal na edificação de sujeitos, dado que para a população do município o participante representa grande exemplo de superação. Em remate, faz-se necessário ainda uma última discussão, a acareação entre atendidos do passado e atendidos de hoje.

#### **4.1 - Ex-atendidos e atuais atendidos pelo CTA: separações e aproximações.**

Do latim a palavra aluno significa sem luz, visto que a sílaba A significa ausente ou sem, e a palavra luno significa luz. Logo, sem luz, sem conhecimento. Neste sentido, a definição da palavra aluno para designar um educando não parece ser adequada considerando toda a bagagem de conhecimento que os sujeitos carregam durante seu percurso de vida. A formação dos sujeitos constantemente atravessada por diversas influências dos meios sociais, sejam eles formais, informais ou não formais, permite conceber que cada indivíduo é uma construção única. Ímpar, no sentido de não haver sujeitos absolutamente iguais com as mesmas concepções e visões de mundo, absolutamente contrário ao sentido de não deter

conhecimentos. Então, neste trabalho a palavra aluno não calharia bem. Por outro lado, a palavra estudante remete aquele indivíduo vinculado a um sistema educacional formal, o que também não vem ao caso. Laconicamente, considerando o campo da pesquisa, a nomenclatura que mais convém é a palavra atendido, uma vez que caracteriza sujeitos que de fato receberam um atendimento socioeducacional. Pois bem, em relação aos ex-atendidos e atuais atendidos pelo CTA, pode-se dizer que há dissimilaridades, visto que os sujeitos se modificam à medida que a sociedade se modifica, mas ainda o grupo atendido preserva traços em comum.

Desde seu fundamento, o CTA sempre acolheu indivíduos da comunidade carente do município, entretanto vale advertir que as condições socioeconômicas dos ex-atendidos e dos atuais atendidos não são equitativas. O grupo que compõe os ex-atendidos vivia em condições extremas de pobreza, não raramente algumas famílias passavam fome, conforme evidenciou-se mediante entrevistas. De lá para cá, houve um processo de transição em que políticas assistencialistas foram implementadas em todo país, e as condições de vida, mesmo que ainda na linha da pobreza, atualmente são muito diferentes das da década de 80. Presume-se que o nível de carência social e de criticidade perante a organização social passaram por modificações, e isso se deve fortemente à Educação, pelo rompimento de ciclos - produto da ascensão social e transformação dos indivíduos. Todavia, esse rompimento não significa que não haja mais a necessidade de militância por melhores condições de vida, por acesso a bens públicos, e principalmente por oportunidade educacionais. As reflexões aqui apresentadas induzem uma concepção de educação que objetiva o senso de responsabilidade cívica, ética e política. Reforça-se que este tipo de educação enfatiza a importância de participar ativamente na sociedade, respeitar os direitos dos outros e compreender as questões sociais e políticas que afetam a comunidade, uma vez que educação social representa uma educação na e para a sociedade. Neste sentido, educação não formal na perspectiva social configura uma abordagem abrangente visando formar cidadãos informados, engajados e responsáveis.

Um ponto em comum que abrange muitos contextos de atividades socioeducativas com crianças e adolescentes oriundos de populações carentes, talvez seja a estigmatização com que o grupo social comumente é visto, Fernandes *et al* (2006, p. 127) tecem uma crítica ao afirmar que “na sociedade capitalista, a pobreza passou a ser naturalmente percebida como sinônimo de ociosidade, vadiagem, vícios e criminalidade. Dessa maneira, crianças, adolescentes e jovens pobres estariam destinados a representar um ‘perigo social’” (grifo dos autores). De fato, a segregação de jovens com base na sua situação socioeconômica de pobreza é um fenômeno preocupante, uma vez que impacta até mesmo na autoestima desses

sujeitos. Por muito tempo esse estigma se fez presente no meio social, inclusive vale acrescentar que os atendidos do CTA na década de 80 e 90 sentiam o desprezo da sociedade, conforme parênteses durante as entrevistas. A respeito de preconceito e estigma na atualidade, Schilling e Miyashiro (2008, p. 247) inferem que

Se o conceito de anormal trata daquele que se desvia de normas e estas são constantemente variáveis, trata igualmente daquele ou daquela que gera surpresa ou inquietação. Seria o que se comporta diferente, o que mora de maneira diferente, o que come de maneira diferente, o que vive de maneira diferente, o que possui hábitos e costumes diferentes.

Neste viés, os programas educacionais, sobretudo os de educação social, cujos objetivos de desmistificar estereótipos e viabilizar políticas antidiscriminatórias, contribuem significativamente na desconstrução de tal preconceito. “A resistência ativa contra a dominação só pode existir na potência do comum e não no individualismo, pois, quando os homens agem em comum, descobrem que sua força para existir e agir aumenta” (SAWAIA, 2014, p. 10). Quando grupos estigmatizados apoiam-se, ganham mais força para enfrentar preconceitos e situações conflituosas. Sob as lentes da pedagogia social, Caliman (2011) apresenta uma concepção acerca da habilidade de administrar riscos sociais vividos por grupos marginalizados e considera como alternativa a conscientização dos mecanismos sociais como geradora de mudanças.

Um dos aspectos no meu entender mais significativos da pedagogia de Freire refere-se ao que podemos denominar como capacitação dos indivíduos à administração dos riscos vividos por eles. Seu método de alfabetização focaliza a tomada de consciência dos riscos vividos para que saibam administrar os conflitos aos quais são submetidos. Os riscos sociais não podem ser simplesmente extirpados da realidade cotidiana das pessoas. Daí a importância de entendê-los não como fruto do destino (situação na qual a pessoa torna-se passiva diante das forças sociais) mas como fruto da história, cheia de significados, muitos deles advindos de ideologias cristalizadas. O processo de conscientização leva à compreensão do mundo, e esta à indignação provocadora da necessidade de mudanças. Nessa linha é que podemos identificar a pedagogia da esperança de Freire: o «inédito viável» como mito que leva à realização da meta de transformação da realidade criadora de riscos e conflitos. (CALIMAN, 2011, p. 492, grifo do autor)

Consoante ao autor, ao evidenciar os fatores geradores da exclusão, os indivíduos percebem que podem ser protagonistas da transformação social quando escolhem trilhar o caminho da mudança. Significativamente, a habilidade de administrar risco vividos envolve reflexão crítica sobre o lugar que o indivíduo ocupa no meio social. Deste modo, existe uma profunda reconfiguração de valores e de atitudes perante a vida, como explica Motta e Schmitt (2017, p. 457), “pela ascensão social de muitos jovens, conduzida pelos projetos sociais, verifica-se uma ressocialização efetiva além das possibilidades oferecidas pela própria

comunidade e pelas escolas regulares nelas inseridas.” A participação em atividades socioeducativas socioeducacionais em ambientes não formais de educação favorece a protagonização dos indivíduos em outros espaços também.

As mudanças no perfil do atendido do CTA se diferem pelas concepções de educação de cada época. Se considerarmos que o ensino formal ministrado de modo tradicional não representava portas esclarecedoras de adversidades, pois configurava-se apenas do repasse de conhecimentos universais, e nada mais, a única possibilidade de educação esclarecedora por assim dizer, que a criança da década de 80 poderia receber, estava aquém da educação informal e da não formal. A educação informal, ministrada pelos pais dessa década, ao que parece era muito mais marcada por limitações, repressões, do que aberta ao diálogo. Era o mesmo modelo de educação que esses pais também receberam na própria infância, em que quando os pais diziam não, nunca justificavam a sentença explicando o porquê, e se houvesse desobediência da ordem, eram aplicados castigos físicos. A consequência disso, remete uma dualidade aos extremos, assim sendo, ou uma criança extremamente passiva ou uma criança extremamente revoltada. No caso da revolta, em alguns casos era externalizado por meio do vandalismo e da violência. Neste viés, a educação formal e a educação informal acabavam estabelecendo barreiras, restando a educação não formal a possibilidade de esclarecimentos, dado seu caráter acolhedor, de cuidados e proteção, conforme as atribuições de Caliman (2011). Nesse caso, o depoimento da idealizadora do projeto deixa claro que inicialmente o objetivo do projeto era corrigir os menores infratores, mas essa correção nunca foi ministrada como punição. Ao contrário, foram abertas portas de diálogo, foram proporcionadas experiências artísticas como meio de expressão, de externalizar seus sentimentos - medos, angústias, raivas, euforias, etc - através da arte. Numa perspectiva psíquica junguiana<sup>32</sup> Vergueiro (2016, p. 207) considera “[...] que a arte pode ser um eficiente veículo de desenvolvimento e de canalização criativa da energia psíquica, não só para o indivíduo, mas também para o desenvolvimento do homem social e cultural”. O que significa que os indivíduos se veem parte de algo maior, uma parte tão importante e tão capaz quanto qualquer outra fração. Assim,

Uma criança pobre, quando se apresenta em uma grande orquestra em outro país, sente a arte de uma comunicação universal que ultrapassa todas as possibilidades de sonhos que lhe povoavam a cabeça quando ainda na comunidade carente. O desempenho público proporciona a sensação de que todas as pessoas têm capacidade de desenvolver e aprender com paixão o que desejam aprender. (MOTTA; SCHMITT, 2017, p. 455)

---

<sup>32</sup> Diz respeito aos métodos e conceitos de Carl Gustav Jung 1875-1961, psicólogo e psiquiatra suíço, fundador da escola de psicologia analítica. O termo junguiano diz-se de estudo, tratamento e/ou diagnóstico.

Os atendidos no CTA sempre tiveram contato com manifestações artísticas como dança, música, teatro, e tais atividades ofereciam mais do que mero entretenimento interno na instituição, proporcionavam a valorização da arte e o enaltecimento dos envolvidos através de apresentações públicas no município. As atividades artísticas, comprovadamente representam uma forma essencial para os seres humanos expressarem suas emoções, pensamentos e até mesmo ideias. A arte como autoconsciência, autoconhecimento, desperta a atenção para si e para o coletivo. “A atividade artística coloca em questão o ser humano que assiste e repete o caminho trilhado por outrem. Atravessada pela perspectiva da intervenção, a arte como criação circula entre os homens, as coisas e as palavras dando sentidos, produzindo enunciados” (FERNANDES *et al*, 2006, p. 129). Através da arte é possível estabelecer conexão entre os pares, explorar questões complexas e transcender limitações. Segundo Vergueiro (2016, p. 206), “a emergência de diversas iniciativas do terceiro setor que se utilizam da arte como linguagem pode, também, ser vista como um novo símbolo. Tem uma finalidade estruturante e transformadora, erguendo-se a partir dos fatos, e não em consequência deles.” Em consonância a autora, a arte enquanto linguagem apresenta efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades sociais, no trabalho comportamental, aumento da autoestima, redução de estresse, tanto, que a arte enquanto terapia é utilizada além de contextos comunitários, em contextos clínicos e escolares. O envolvimento de crianças e jovens em atividades exultantes alusivas à arte proporciona profícuas aprendizagens, principalmente ao considerar as interações entre educandos de diferentes idades, como indica Sawaia (2014, p. 14),

[...] os indivíduos com níveis diferentes de desenvolvimento e ideias podem trabalhar juntos para aprender, criar novos sentidos e novas ações e assim passarem, individualmente, da heteronomia (paixão) para a autonomia (emoção) e, coletivamente, promoverem a transformação social. (SAWAIA, 2014, p. 14)

A reflexão acerca dos efeitos proporcionados em atividades socioeducacionais para além da prática profissional, envolve formação inicial e continuada dos agentes que atuam, neste caso, com crianças e jovens. Uma vez que, um olhar leigo talvez não reconheça a relevância da arte para o desenvolvimento do ser humano, e enxergue atividades artísticas simplesmente como passatempo. Deste modo, “há que se construir narrativas mais positivas [...] baseadas na ideia de que todos têm algumas habilidades e possibilidades; que permitam abertura, e não manutenção de preconceitos” (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 201). Tais narrativas somente se engendram a partir da desconstrução de estigmas pela própria clientela

atendida. Salienta-se que o rompimento de estigmas em uma única geração, rompe um ciclo de reproduções.

Nesta perspectiva, as atividades socioeducativas desenvolvidas em centros de educação não formal oferecem subsídios para tal rompimento. Em especial, considerando que alguns dos atuais atendidos pelo CTA são filhos de ex-atendidos pela instituição, pode-se presumir que o rompimento de ciclos se reflete consideravelmente no meio social nos dias de hoje. Obviamente, não é uma regra, haja vistas que infelizmente uma pequena parcela dos atuais atendidos ainda reproduzem comportamentos similares aos seus pais. Mas ainda assim, a maior parte dos atendidos nos tempos atuais são crianças com alicerces educacionais mais sólidos, dado que a educação informal, ou seja, aquela ministrada em casa pelos seus pais (esporadicamente, ex-atendidos), já é produto de uma intervenção educativa do passado. Os percursos e percalços da formação socioeducacional que cimentaram as concepções de mundo, o modo de vida dos sujeitos - no caso, seus pais ex-atendidos - aliados às influências externas provenientes do convívio com outros sujeitos, como cultura, ritos, tradições, religião, valores, etc., repercutem consideravelmente na forma de educar o outro, na forma de educar seus filho. Outra questão a respeito das disjunções entre ex-atendidos e atuais atendidos é que hoje as necessidades básicas de subsistência não são escassas como na década de 80, em que as crianças não eram capazes de consumir conhecimento, pois havia antes a carência de consumir o alimento. Havia uma motivação biológica, por assim dizer, senão, cruel.

Em meio a separações e aproximações entre ex-atendidos e atuais atendidos há de se considerar que independentemente de subdivisões, as intervenções socioeducacionais ministrada no CTA trouxeram ao longo tempo credulidade no ser humano. Ao analisar o contexto educacional dos atuais atendidos percebe-se que as concepções de educação da atualidade adentram às bases dialógicas. Hoje, ainda há pais que fazem uso da violência como correção/punição, mas boa parte tem mudado o modo de conduzir a educação dos filhos. A escola regular também já apresenta uma abertura maior ao diálogo, dadas as próprias habilidades e competências previstas segundo a BNCC<sup>33</sup>, sob as quais se instiga a promoção de debates, apresentações de seminários, dentre outros gêneros envolvendo a oralidade. Nesta perspectiva, percebe-se que os atuais atendidos têm um senso crítico mais desenvolvido, expressam com mais clareza suas dúvidas, fazem questionamentos acerca de adversidades, se mostram mais ativos.

---

<sup>33</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Feijó e Macedo (2012) realizaram uma entrevista com jovens de população carente frequentantes de projetos sociais e verificaram a benignidade da participação dos jovens em algo que lhes é de interesse. Segundo as autoras, “as entrevistas mostraram que o jovem - principalmente quando interessado e quando é autor na escolha do tipo de projeto de que participará - muito se beneficia e se desenvolve com ele, levando parte dos benefícios para a vida familiar” (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 200). O mesmo acontece em relação aos atendidos pelo CTA, os atendidos atuais podem escolher as atividades em oficinas mediante afinidades, desta maneira eles só tem a se beneficiar delas. Embora os ex-atendidos nos primórdios da instituição não tivessem opção de escolha devido à carência de recursos, pode-se aferir que houve um aproveitamento das atividades, principalmente ao considerar que tratava-se de uma educação eletiva, nunca foi obrigatória.

A comparação entre os ex-atendidos e os atuais atendidos é visível também na fala da monitora durante a entrevista. Ela se refere ao ex-atendido como mais carente, mais dependente de afeto, enquanto que o atual atendido já não é tão dependente de atenção. Todavia, se levarmos em conta o contexto de educação formal e informal da década de 80, ambos pouco afáveis, a criança atendida pelo CTA naquele período via a instituição como um lugar mais acolhedor que a própria casa. Salienta-se que a frequência na instituição não era obrigatória como no ensino regular, então os monitores não agiam com rispidez, porque se o fizessem, as crianças conseqüentemente iriam embora. De fato, é muito mais fácil atrair abelhas com doce do que com vinagre, assim como é muito mais fácil garantir a permanência espontânea de crianças em um ambiente acolhedor.

O mesmo pode-se dizer em relação aos atuais atendidos, que se não fossem tratados respeitosamente com dignidade provavelmente já teriam deixado a instituição. A assiduidade dos atendidos no CTA, se deve justamente pelo caráter permissível do ambiente. Existe a figura de autoridade, mas existe a liberdade em poder dialogar sobre qualquer assunto que lhe aflige ou que necessite, inclusive a respeito da sexualidade, sem represálias, sem julgamentos, um diálogo esclarecedor de dúvidas, que talvez em casa ou na escola regular talvez não tenha abertura para tal. Tanto o ex quanto o atual atendido apresentam apego à instituição em virtude da forma humana pelas quais sempre foram tratados e pela atenção que se dá no trato das adversidades. O diferencial do CTA consiste na forma como escolheu tratar as intempéries presentes na comunidade. Em termos educacionais demonstrou que o diálogo e o afeto nas relações são quesitos propulsores da transformação e ascensão social.

Considera-se que a construção e reconstrução dos sujeitos se deve ao processo de aprendizagem que ocorre em todas as fases da vida, não se limitando à educação formal na

infância e juventude, ou seja, a educação enquanto processo contínuo permite aos sujeitos adquirir conhecimentos em diversos contextos sociais. Sob tal perspectiva, a formação crítica dos sujeitos implica no exercício de analisar, questionar e refletir de forma consciente em relação às próprias ações e ao mundo ao redor. A educação não formal representa um aspecto fundamental neste processo. Contudo, a educação não formal não deve ser qualificada como a remidora de todos os reveses da sociedade, tampouco como a chave para as debilidades no sistema educacional. Ainda assim, reverberar atribuições dessa tipologia de educação significa um bom caminho para a democratização do sistema atual de educação, uma atenção para as necessidades socioeducacionais de grupos vulneráveis, além da oportunidade de transformação social de sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trivialmente, o progresso da educação social no Brasil tem sido marcado por avanços e desafios, com políticas públicas e iniciativas da sociedade civil atuando para promover uma educação mais igualitária e socialmente responsável. A bibliografia concernente ao processo de instauração da educação social no Brasil subsidiou a compreensão da necessidade da implementação de políticas que viabilizem o acesso da população a todas as formas de educação, não como compensatória, mas como de direito. Neste viés, a educação não formal configura um campo de oportunidades educacionais, o que, portanto, confere o caráter de educação social, assim dizendo, uma educação para uma vida social, para a atuação e protagonismo em uma sociedade. Compreende-se que a educação não formal supõe a intenção de estender a educação, dado que abrange os ensinamentos adquiridos alheios ao ambiente escolar, sujeito a vários fatores, que contribuem para o crescimento pessoal, intelectual, cognitivo e cultural dos indivíduos. Assim, as reflexões apontadas neste estudo ressaltam a importância do trabalho desenvolvido em espaços não formais de educação, em especial, os destinados à população carente.

As inquietações no tocante das atividades socioeducativas e socioculturais atualmente, parecem receber mais atenção, dada a disseminação midiáticas, sob as quais se divulga instantaneamente as ações em prol da comunidade. Existe uma constante e rápida avaliação das iniciativas por parte da população, o próprio CTA na sua página do instagram<sup>34</sup> divulga as atividades realizadas com seus atendidos em tempo real. A comunidade, os pais, ou a quem interessar, podem acompanhar de que modo são desenvolvidos os trabalhos na instituição. O juízo de valor de outrem acaba exigindo criatividade da equipe, sob essa circunstância há pontos positivos e negativos ao meu ver. Positivos ao dar mais visibilidade às ações socioeducativas, como efeito há uma valorização a estas, mas a parte negativa inclui o registro exaustivo para mostrar trabalho, uma vez que na prática pedagógica muitos trabalhos grandiosos são realizados sem o registro de uma câmera, apenas vivenciados e impactados pelos sujeitos. Nem todo espetáculo precisa de platéia. Sobretudo, a educação também se faz por sutilezas, por atividades e relações estritamente humanas, como afago, atenção, conversa, ações que independem de plateia.

Vale acrescentar, que a intencionalidade pedagógica é de suma importância no direcionamento de todo e qualquer trabalho que envolva educação, inclusive com grupos sociais, porém, o domínio das teorias não assegura um trabalho exímio. Educar ao meu ver,

---

<sup>34</sup> Link do perfil da página: <https://www.instagram.com/ctareboucas?igsh=MXZtczJmOW5udjJ3aw==>

transcende os limites da teoria, não raramente encontramos colegas de trabalho que trazem belos discursos sobre práticas educacionais, profissionais dotado de um currículo formativo exemplar, mas que na realidade não aplicam seus conhecimentos no seu fazer pedagógico. Educar é uma habilidade que exige perfil sim, exige envolvimento com os educandos. Em hipótese alguma estou negando a importância da formação pedagógica, que aliás, é de fundamental relevância no emprego da intencionalidade do trabalho educacional. Mas deter conhecimentos e não deter envolvimento com os sujeitos da sua prática, não surte efeito algum. Os educandos, sejam de ensino formal e não formal, escolar e não escolar, não são objetos estagnados dispostos a serem moldados, são sujeitos carregados de história e de cultura, que constroem, destroem, reconstróem sua trajetória de vida a depender das influências do meio, de absolutamente todas as formas de aprendizagem que permeiam sua vida. Ao longo do texto buscou-se discorrer sobre as aprendizagens que envolvem as relações sociais, as trocas de saberes, sobretudo no que tange às tipologias educativas informal e não formal, justamente por acreditar que educação se faz pelas vias que nos tornam mais humanos. Compactuo com a colocação do Maturana (2004) quando ele diz que respeito forçado nega a própria natureza da palavra, pois bem, acredito que educação forçada também. Não se aprende habilidades sociais por imposição, aprende-se pela prática, pelo exemplo, pela partilha, pela vida em comunidade, em comum acordo, em comum interesse. Com exceção ao ensino formal, que algumas vezes requer disciplina, uma vez que exercícios de fixação exigem mais esforços para a aquisição de conceitos, as demais formas de aprendizagens não dependem de preceitos. A educação não formal em espaços de educação social, como é o caso do CTA, induz que educação propriamente dita, na sua forma mais humana, é inerente aos vínculos que se estabelecem, é indissociável dos laços de afetividade. A questão da formação de profissionais, cujas áreas de atuação abrangem a educação, configura foco de discussão em muitos estudos já há algumas décadas, pois a educação enquanto fenômeno social, que envolve tradições, hábitos, regras explícitas e implícitas, exige o conhecimento específico das atividades de quem educa e de quem se educa. Até mesmo a opção, durante a graduação, por uma determinada área de atuação requer a aquisição de conhecimentos teóricos específicos. É sabido que as grades curriculares dos cursos de formação, atualmente vem sendo aprimoradas de modo a englobar as características sociais presentes na realidade educacional de muitos profissionais em formação, o que representa um grande passo em direção a uma educação de qualidade.

As muitas aprendizagens proporcionadas por instituições filantrópicas de cuidados e proteção às crianças e adolescentes em situações vulneráveis, incluindo o CTA, representam o

caminho da transformação e da ascensão social. Evidencia-se que para além da aquisição de um ofício, para além do contato com as manifestações artísticas e culturais, para além da prática de esportes, a aprendizagem social para a vida em comunidade configura um ponto considerável nesta pesquisa. Em especial, no que tange o objetivo geral deste estudo, que é o de analisar o modo como as atividades socioeducativas desenvolvidas no CTA contribuem na edificação de sujeitos oriundos de grupos sociais vulneráveis, pôde-se averiguar que tais atividades são, de fato, propulsoras de transformação dos sujeitos em muitos sentidos, incluindo o senso comunitário. Não se trata de oferecer um ambiente apenas de cuidados e abrigo - evitando assim o ócio de crianças e adolescentes - trata-se de ofertar uma educação não formal que comumente é de domínio apenas das elites. Aulas de dança, teatro, esportes, artesanato, dentre outros, são cursos pagos que as classes populares nem sempre têm condições de custear, e no caso do CTA os atendidos têm acesso gratuito a estas aulas. O contato das crianças e adolescentes com diferentes tipos de oficinas proporciona a reflexão de que a sociedade lhes deve isso. Tal evidência foi observada na própria fala dos atuais atendidos, mostrando-se mais exigentes e mais questionadores, o que significa que a atual população atendida já não é tão passiva quanto os ex-atendidos no início da fundação da instituição, conforme os dados da entrevista. A participação em atividades socioeducativas e socioculturais traz aos atendidos pelo CTA o desenvolvimento de um senso crítico diante de problemas de interesse comum, sob os quais as crianças acabam tendo participação, especialmente sobre temas condizentes à instituição.

As concepções teóricas dissertadas acerca das práticas sociais formativas presentes no cotidiano do CTA, subsidiaram considerações correlatas à educação não formal e à educação social, bem como o entrelaçamento de ambas no seu fazer pedagógico. Assim, em face do primeiro objetivo específico deste estudo, o de traçar um paralelo conceitual entre educação não formal e educação social, avalia-se que as aproximações e separações proporcionados pela bibliografia subsidiaram reflexões alusivas às finalidades e resultados esperados de ambas as educações. Em teoria, suas incumbências ora se aproximam, ora distanciam a depender do arsenal teórico de cada estudioso, entretanto, é de comum acordo que existe uma viabilidade maior de se trabalhar questões sociais nestes espaços não formais de ensino, do que na escola regular propriamente dito. A escola pública, espaço de aquisição de educação formal aglomera indivíduos provenientes de diferentes esferas sociais, uns munidos de mais oportunidades educacionais que outros, mas por se tratar de ensino formal, seguem uma base curricular comum, não adentrando em particularidades ou necessidades de determinados grupos. Inexoravelmente, a padronização instiga a segregação de sujeitos

desprovidos de oportunidades educacionais. Nisso, os espaços de educação não formal inerente à educação social representam a possibilidade de equitatividade social, dadas as atividades socioeducativas e socioculturais desenvolvidas como meio de compensar determinados grupos. A ideia de compensação social causa certa estranheza porque não anula a exclusão de quem a vive, apenas atenua. E, embora atenuada, as políticas compensatórias ainda correm o risco de gerar certa discriminação aos indivíduos que dela usufruem, porque aos olhos de quem sempre teve fácil acesso as oportunidades educacionais, tais políticas representam privilégio. Porém, é importante ressaltar que não precisaria de compensação se todos e todas tivessem as mesmas oportunidades, obviamente é uma visão utópica, porém pertinente à reflexão. Quando Simson *et al* (2007) diz que a educação não formal serve a todos independente da distinção de classes, ele está correto no sentido de que todos são capazes de aprender, mas completamente equivocado no sentido de que todos têm o mesmo acesso. Então, a educação social aparece no cenário da educação não formal, sobretudo como compensatória de fato, com seus objetivos subliminares, melhor dizendo, ensina-se algo, mas esse algo não é um fim, esse algo é um meio. Nestas circunstâncias os objetivos secundários adentram ao campo da intencionalidade pedagógica, propagada e defendida por tantos estudiosos haja vistas sua relevância para o norteamo das ações. O paralelo conceitual entre educação não formal e educação social se fez necessário na compreensão da intencionalidade empregada em cada uma, mas sobretudo de que forma elas se tornam indissociáveis no contexto do CTA. No início da pesquisa o referencial teórico induzia uma concepção de educação não formal, de caráter formador para a emancipação social e formação para a cidadania, entretanto no decorrer do estudo percebeu-se que por se tratar de demandas sociais cujo público inclui grupos vulneráveis, as concepções de educação social ganharam relevo, uma vez que as práticas educacionais desenvolvidas na instituição investigada apresentam predominantemente caráter de educação social. Assim, são atividades que podem ser caracterizadas como educação não formal, mas compulsoriamente vinculadas à educação social.

No que se refere ao segundo objetivo deste estudo, o de discutir a questão da intencionalidade pedagógica enquanto guia das ações educativas em projetos sociais, foi possível averiguar que educação não formal e educação social configuram educações semelhantes no sentido de que carregam uma intencionalidade no seu fazer pedagógico, e ao mesmo tempo se diferem justamente pelo, tipo, de intenção que se emprega em tais atividades. A exemplo disso, em uma aula de dança, na perspectiva da educação não formal tem-se a intenção de aprender a dançar, há uma metodologia, há um meio para atingir esse

fim, isto é, todas as ações são conduzidas puramente para se obter a aquisição da prática, aliás a única intenção é essa. Porém, uma aula de dança na perspectiva da educação social, tem-se a intenção de promover as relações sociais, o que quer dizer, que a metodologia norteadora das ações é muito parecidas com as da educação não formal no sentido de aquisição da prática, porém cujo objetivo principal é a socialização, é a melhora nas relações pessoais, dialógicas, enfim. Consoante a este exemplo, a educação não formal apresenta usualmente um objetivo, uma única finalidade, enquanto que educação social utiliza-se de uma finalidade secundária para atingir um objetivo principal. Tais distinções se fazem pertinente para compreender a relação entre ambas as educações, mas vale acrescentar que se tratando de grupos vulneráveis essas educações são indissociáveis, como constatou-se em campo. A questão da intencionalidade discutida incessantemente remonta a necessidade de formação específica no trato de demandas sociais, existe a ideia de que a execução de atividades mecanicamente alheia à reflexão não configura vias educacionais, não são capazes de modificar os sujeitos. É uma crítica recorrente a autores como Gohn (2013) e Orzechowski (2017) que defendem a formação específica para a atuação pedagógica com determinados grupos. No caso do CTA, os monitores não apresentam formação específica, nunca foi uma exigência da instituição sob justificativa que de nada adianta formação se o profissional não tiver vocação e estabilidade psicológica para atuar em situações desafiadoras. Os monitores/educadores sociais seguem um projeto base, sem hora-atividade<sup>35</sup> para adaptar suas aulas/metodologias/abordagens conforme suas vontades ou necessidades. A intencionalidade, no caso da instituição investigada, ficaria aquém do que lhes é repassado. Ao meu ver, embora em termos de carga horária de trabalho não haja tempo hábil para o planejamento das aulas, bem como o ensino regular, o educador social incorpora sim sua visão de mundo nas suas práticas. É incongruente ser alheio às próprias convicções no trabalho direcionado justamente a pessoas, pois diferentemente da execução de um trabalho mecânico, por exemplo o de apertar um parafuso, em que não há devolutiva nenhuma, o trabalho com pessoas envolve diálogo, envolve trocas, é quase nula a chance de ser alheio às próprias convicções. Então, a respeito da intencionalidade pedagógica empregada nas práticas educacionais do CTA, pode-se inferir que os educadores incorporam tais intencionalidades mediante a proposta do projeto, mesmo não tendo participação na elaboração do planejamento anual, apenas o seguindo. O que não significa que os monitores não tenham se apropriado da intencionalidade das ações, principalmente ao conhecer o propósito do programa. O fazer pedagógico emana reflexão,

---

<sup>35</sup> Obviamente, esta condição aqui relatada representa um problema no tocante à profissão do educador social que caberia estudos posteriores acerca, não demandando delongas neste momento.

emana indagações sobre o porquê das ações, então vale acrescentar que a formação pedagógica também se faz pela prática e reflexão desta.

Referentemente ao terceiro objetivo, o de analisar as implicações da educação social no processo de ascensão e transformação de sujeitos atendidos pelo CTA, pode-se dizer que as práticas sociais formativas presentes no cotidiano da instituição investigada, subsidiaram proficuas reflexões. Constatou-se através das observações em campo o desenvolvimento de preceitos básicos para a vida em comunidade, a vida participativa, a concepção de cidadania, e fundamentalmente a base que sustenta essas últimas, o senso crítico. Sob um viés político, o desenvolvimento do pensamento crítico é um fator considerável no protagonismo social, uma vez que incumbe interpretar contextos, situações, e refletir na resolução de problemas de comum interesse. Quando Caliman (2011) infere que a educação social diz respeito à capacidade de administração de riscos vividos, é sobre a habilidade de saber como conduzir determinadas situações. O que significa que só é possível resolver adversidades a partir do momento em que se conhece a raiz do problema, quando se compreende os mecanismos geradores de conflitos. O fruto das intervenções do CTA, o ex-atendido participante deste estudo, hoje atua em prol da comunidade carente reconhecendo as necessidades da sua gente, pressupõe-se que este sujeito protagoniza suas ações devido ao sentimento de pertencimento, por reconhecer-se como parte de um todo, mas essencialmente pela apropriação dos mecanismos sociais. Constatadamente, as aprendizagens com e a partir do outro se intensificam pela convivência entre os pares, o que viabiliza a construção de noções e habilidades sociais, bem como o desdobramento da atenção às necessidades coletivas. Pôde-se averiguar que ao compartilhar uma rotina mediada por ações socioeducativas e socioculturais, crianças e jovens demonstram transformações significativas refletidas inclusive no meio familiar, segundo relatos. Portanto, sua ascensão social se deve ao rompimento de ciclos e primordialmente por vivenciar e compartilhar exemplos positivos de educação e convivência. A educação enquanto ação humana, acontece nas relações de afeto, nas ações que afetam os pares e desencadeiam uma reação, um resultado. É claro que o triunfo não decorre de ações imediatas, e sim de um processo educacional demorado. Metaforicamente, consiste em um plantio com longo espaço de tempo até a colheita, que exige paciência e sabedoria. O próprio rompimento de padrões de comportamento social e cultural repassados entre gerações pode ser alcançado através de programas e ações sociais, e consideravelmente refletidos nas gerações futuras. Consoante ao relato do ex-atendido pelo CTA, comprova-se o rompimento de um ciclo de reproduções de carências, um rompimento efetivado de modo gradativo, a cada influência educacional que permeou sua trajetória de vida.

Há de se considerar que cada indivíduo enquanto construção única, se edifica sob interferências das vias educacionais informais, formais e não formais, mas primordialmente a partir da apropriação dos preceitos da educação social. Logo, educar-se para a vida em sociedade é perceber-se parte integrante da sociedade na sua totalidade, e assim compreender que as necessidades do outro não implica um problema alheio ao todo, é um problema meu, seu, nosso, da sociedade a qual pertencemos. A educação enquanto engrenagem da sociedade desempenha um papel fundamental na formação singular e coletiva dos sujeitos, portanto refletir sobre as circunstâncias formativas em que sujeitos de diferentes grupos sociais são submetidos no seu processo de edificação é de suma importância para a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO SENADO. **CPI - Destinada a Investigar o Extermínio de Crianças e Adolescentes**. Senado Federal, Brasília, 19 mai 1992.

Disponível em [http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19MAI1992SUP\\_B.pdf](http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19MAI1992SUP_B.pdf)  
Acesso em 11/07/2023

ALONSO, Luiza Beth Nunes. FERNEDA, Edilson. SANTANA, Gislane Pereira. **Inclusão Digital e Inclusão Social: Contribuições Teóricas e Metodológicas**. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782010000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100010)  
Acesso em 11/07/2023

ANPED. Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: Anped, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasilienses, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da turma de alunos à comunidade aprendente**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara. **JOHN DEWEY: caminhos para a inovação na educação**. Revista Eventos Pedagógicos v.2, n.3, Número Especial, p. 50 – 58, Ago./Dez. 2011.

Disponível em

[https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/John\\_Dewey\\_caminhos-para-a-inova%C3%A7%C3%A3o-na-educac%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/John_Dewey_caminhos-para-a-inova%C3%A7%C3%A3o-na-educac%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em 11/02/2024

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas**. Orientamenti Pedagogici Vol. 58, n. 3, luglio-agosto-settembre 2011 (pp. 485-503). Disponível em <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf> . Acesso em 11/12/2023

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 11/07/2023

CENDALES, Lola. MARIÑO, Germán. **Educação não-formal e educação popular: Para uma pedagogia do diálogo cultural**. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A contribuição da Educação não-formal para a construção da cidadania**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5a ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

EVANGELISTA, Nislândia Santos. MARCHI, Rita de Cássia. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e241891, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 11/07/2023

FEIJÓ, Marianne Ramos. MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. **Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação.** Estudos de Psicologia I Campinas I 29(2) I 193-202 I abril - junho 2012.  
Disponível em <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b8dNHLYKGW87GtvkpbLgHFh/>  
Acesso em 10/02/2024

FERNANDES, Ângela Maria Dias. MOURA, Andréia Maia Accioly. FERNANDES, Diana Jaqueira. ROCHA, Gabriela Fernandes. LUNA, Greta Cataline de Vasconcelos. BARBOSA, Tereza Lidiane de Oliveira. **Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais.** Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 18 - n. 2, p. 127-143, Jul./Dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/7WjdbBpZMQbLq77tTFw9Vmr/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 11/02/2024

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**; tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. A **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>  
Acesso em 10/04/2022

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 10/02/2024

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **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 <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 11/07/2023

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador Social em Projetos Sociais.** In VERCELLI, Ligia De Carvalho Abões (org). Educação não formal: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

IPHAN - Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular** (PARIS, 1989), 25ª Reunião. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>  
Acesso em 22/02/2024

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2009.

MARQUES, Marcelo de Souza. PEREIRA, Pedro Henrique Machado. **Sociedade Civil e Participação:** A Influência das Ongs na Democracia Brasileira. Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES. v. 1 n. 1 (2011)  
Disponível em <https://periodicos.ufes.br/snpgcs/article/view/1542> Acesso em 11/02/2024

MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Afetividade nas relações educativas:** uma abordagem da Educação Infantil. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoeseducativas-uma-a-bordagem-da-educacao-infantil> Acesso em 10/02/2024

MATURANA, Humberto R. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOTTA, Paulo Roberto. SCHMITT, Valentina Gomes Haensel. **Transformação individual, ascensão social e êxito profissional.** Revista de administração pública | Rio de Janeiro 51(3):451-461, maio - jun. 2017. Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/rap/a/NgqFzVbKPxKzPS3vMVZysRC/> Acesso em 10/02/2024

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. BATISTA, Cássia Beatriz. VIEIRA, Alessandra Aguiar. PIMENTEL, Cláudia Damasceno. **Educadores Sociais:** o reconhecimento cotidiano e a organização de trabalho. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1289-1312, out./dez. 2016. Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/yW74mQKY8Qn6bHwx83676sq/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 11/07/2023

NOULA, Ioanna. **Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática**: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 865-886, jul./set. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JYmTTnqs4DKH6kfvNJJdnJr/?lang=pt> Acesso em 10/02/2024

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **A pedagogia e a educação nos espaços escolares e não escolares na Unicentro/Paraná**: uma construção curricular a partir das políticas educacionais. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.10, n.2, p.290-309, mai./ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35144/30593> Acesso em 16/01/2024

PASCHOAL, Izabela Palma. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Ribeirão Preto, USP. 2007.

PASQUIM, Heitor Martins. CAMPOS, Celia Maria Sivalli. SOARES, Cassia Baldini. **Projetos voltados aos jovens em instituições sociais**: atividades fragmentadas e desresponsabilização do poder público. *Saúde Soc. São Paulo*, v.25, n.1, p.198-205, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/D5bYk4ywx89VmPLVdmNy3XG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11/02/2024

PEREIRA, Antonio. **Formação de Educadores sociais**: Profissionalização Técnica, Para Quê? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol.3, nº 6, 2015. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2136> Acesso em 11/07/2023

PESCE, Renata Pires. **Problemas de comportamento externalizantes na infância**. A violência em foco. Tese de doutorado apresentada à Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública ENSP –FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/2592/ENSP\\_Tese\\_Pesce\\_Renata\\_Pires.pdf?sequence=1](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/2592/ENSP_Tese_Pesce_Renata_Pires.pdf?sequence=1) Acesso em 11/07/2023

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fátima Faria. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. SANTOS, Josely Alves dos. **As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação**. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49> Acesso em 11/07/2023

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, Maria Inês Petrucci. RAMOS, Tacita Ansanello. **Memórias e odores**: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LH9djQj8j5TnDGSFDjqMqSP/?format=pdf> Acesso em 10/02/2024

SALLES, Ecio de. **Ofício dos pontífices: a importância da articulação comunitária**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. **Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil - *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), 4-17, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Wx4KxGgWWrK57tqYxQS4Zhx/> Acesso em 12/02/2024

SCHILLING, Flávia. MIYASHIRO, Sandra Galdino. **Como incluir?** O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/dPKVFyfN6PDnQFkFsJ7P4wK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16/01/2024

SILVA, Célia Vanderlei da. **O CEU como espaço de construção do sujeito através da educação não formal**. In: VERCELLI, Ligia De Carvalho Abões (org). *Educação não formal: campos de atuação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. **Educação não-formal: um conceito em movimento**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SOARES, Suely Galli. **Educação e integração social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SOARES, Sebastião. **Projetos sociais e participação popular**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. et al. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não-formal na América Latina**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume. GHANEM, Elie. ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

TRIVINHO, Eugênio Rondini. GAVALDÃO; Lilian Venturini. **Atuação política e educação não-formal na cibercultura: a construção do sujeito tensional fora dos espaços institucionais da educação tradicional**. *Comunicação & educação* •Ano XXV•número 2 • jul/dez 2020 Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/175863/168802> Acesso em 23/07/2021

VERGUEIRO, Paola Vieitas. **Arte do terceiro setor como símbolo de transformação sociocultural**. *Psic. Rev. São Paulo*, volume 25, n.1, 191-210, 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/29617/20622> Acesso em 22/02/2024