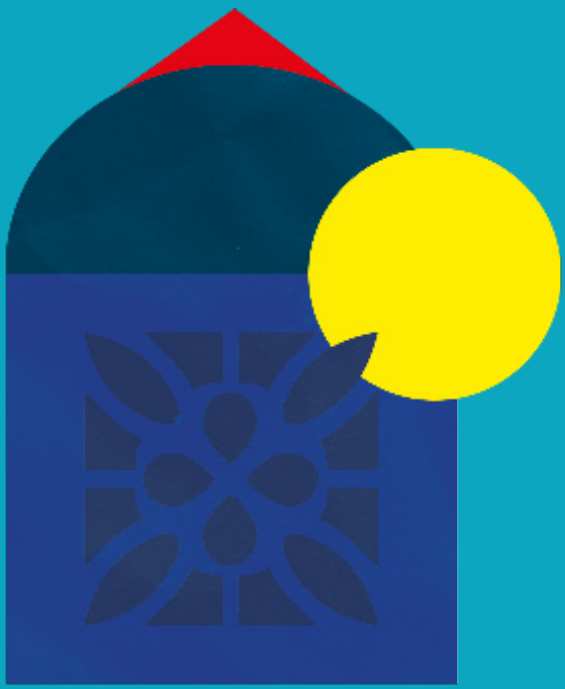


SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

PROCESSOS DE APRENDIZAGENS E DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NAS AÇÕES COLETIVAS

ORGANIZADORAS:

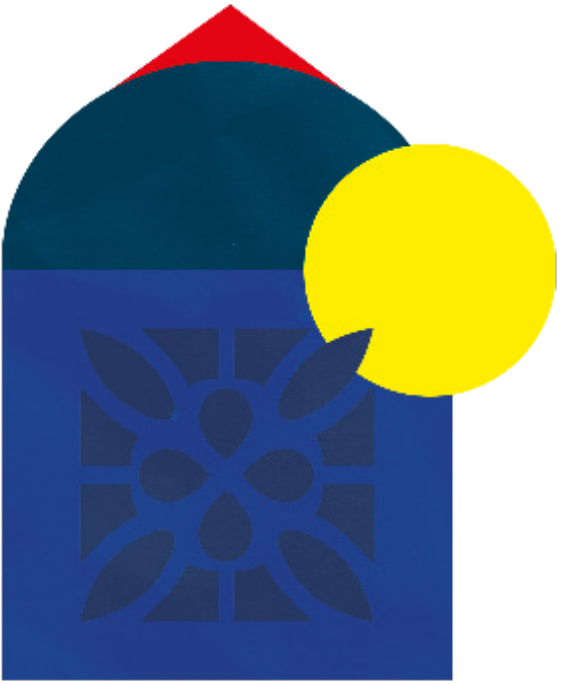
Maria da Conceição Silva Lima

Viviane de Bona

Editora UFPE

COLEÇÃO CG GEPI FHRI

Processos de Aprendizagens e de Construção de Saberes nas Ações Coletivas



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

Processos de Aprendizagens e de Construção de Saberes nas Ações Coletivas

ORGANIZADORAS:

Maria da Conceição Silva Lima

Viviane de Bona

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE
Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:
André Gustavo Ferreira da Silva , Arnaldo Martins Szlachta Junior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Ellen Amanda Silva de Lima
Capa: Rodrigo Victor
Projeto gráfico: Rodrigo Victor
Diagramação: Raquel Barreto Nascimento

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P963 Processos de aprendizagens e de construção de saberes nas ações coletivas [recurso eletrônico] / organizadoras : Maria da Conceição Silva Lima, Viviane de Bona. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

(Coleção GEPIFHRI).

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-86732-65-8 (online)
Formato: Livro Digital
Veiculação: Digital
1. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais – Pernambuco. 3. Aprendizagem. 4. Cognição. 3. Educação não-formal. 5. Estratégias de aprendizagem. 6. Pesquisa educacional. I. Lima, Maria da Conceição Silva (Org.). II. Bona, Viviane de (Org.). III. Título da coleção.

370.1150981 CDD (23.ed.) UFPE (BC2020-094)

Editora UFPE

Apresentação da "Coleção GEPIFHRI"

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, junto com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco, a "Coleção GEPIFHRI". A ideia da parceria entre o GEPIFHRI e a Edufpe, longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os textos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos das disciplinas que cursaram. Não é raro professores/as se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A ideia que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi soliciatado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasce a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editorais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

Apresentação

Subjacente à ideia de que a Educação acontece em todos os espaços sociais, esta obra tenciona contribuir com um legado que, há tempo, é disseminado pelas reflexões epistemológicas que perpassam a formação humana. E, uma vez que a pesquisa é um meio viável de disseminação do conhecimento social, trazer novos elementos ao debate já existente tende a ampliá-lo em sua complexidade e redimensioná-lo diante de novos contextos vivenciados.

Nesse sentido, as produções aqui acolhidas cumprem um duplo papel: o primeiro de ampliarem o olhar sobre esses espaços educativos, com ênfase na pedagogia social e na formação cidadã, oportunizados por meio de movimentos sociais e das mais diversas instituições, a exemplo de organizações não governamentais, associações, cooperativas e outras entidades civis, tais como museus e grupos culturais de práticas identitárias e de lutas contra desigualdades e exclusões. O segundo porque o conjunto das pesquisas que constitui essa coletânea se ocupa de divulgar e valorizar as incursões investigativas realizadas por futuros/as pedagogos/as, privilegiando experiências vivenciadas no âmbito da formação inicial, em campos de atuação profissional, para além da escola regular, dialogando com as diversas nuances da formação de pessoas em contextos variados.

Nasce, dessa forma, como fruto do entrelaçamento de saberes formativos oriundos da Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1 - PPP1: Processos Formativos em Espaços Não Escolares, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, ambas componentes curriculares no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE.

Assim, ela está estruturada por meio da composição de produções acadêmicas desenvolvidas por estudantes em fase inicial da graduação, isto é, recém-inseridos/as no mundo da pesquisa. Portanto, a disciplina de PPP1 supracitada é resultante de um ideal de formação docente com ênfase no fomento de profissionais pesquisadores/as e reflexivos/as, cuja direção está

na formação universitária, a saber, na construção de sujeitos críticos, autônomos, sensíveis às demandas sociais e inseridos em contextos de atuação aqui traduzidas nas práticas investigadas, refletidas e descritas.

Em oportuno, destacamos, ainda, que esse volume integra a Coleção GEPIFRHI, vinculada ao Programa de Extensão Multiverso do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI, que reúne professores/as e graduandos/as em estudos e ações voltados para os distintos elementos que perpassam a Formação Humana. Por fim, esperamos que a leitura das investigações aqui congregadas possibilite reflexões em torno das experiências formativas que acontecem nos mais diversos espaços sociais, a fim de disseminar processos de aprendizagens e de construção de saberes nas ações coletivas.

A todos/as/es, boa leitura!

SUMÁRIO

PREFÁCIO
Janete Lins Azevedo

INTRODUÇÃO
CONTANDO CAMINHOS E AS TRAJETÓRIAS QUE IMPULSIONARAM AS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Maria da Conceição Silva Lima
Viviane de Bona

CAPÍTULO 1
PEDAGOGIA DO CIRCO SOCIAL: CONSTRUÇÕES SÓCIO-PRODUTIVAS-EDUCATIVAS POR MEIO DA ARTE E SUA LUDICIDADE
Aline Maria Souza da Silva
Amanda Rocha Rodrigues dos Santos

CAPÍTULO 2
O MUSEU, SEUS MEDIADORES E A RELAÇÃO COM O PÚBLICO VISITANTE
Laila Adelyde Santana Mendes
Letícia de Lima

CAPÍTULO 3
O PROJETO LEVANTE E A PROMOÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BONGI
Glenda Malta de Almeida
Jamille Candida Demezio das Neves

CAPÍTULO 4
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA VIVÊNCIA E NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO DAS CRIANÇAS DE TERREIRO
Bárbara Regina Barbosa Gomes
Gabriela Ribeiro Vasconcelos de Oliveira

CAPÍTULO 5
O ENSINO DE VALORES MORAIS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃOFORMAL DE VERTENTE CRISTÃ
Guilherme Gutemberg Barbosa de Paula
Ellen Damonys Pereira da Silva

CAPÍTULO 6
PONTO CIDADÃO: UM CENTRO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ
Mesaque Noronha da Silva do Nascimento
Erivânia Moura de Abreu

CAPÍTULO 7
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENTRE OS ADOLESCENTES DA OAF: O QUE DIZEM OS EDUCADORES?
Júlia Ferreira de Lima
Tayná Priscylla Maria da Silva

CAPÍTULO 8
A ESTÓRIA FALA: OS CONTOS DE FADAS COMO INSTRUMENTOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Dayane Maria Bezerra da Silva
Maria Clara Marques Izidio

CAPÍTULO 9
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA OCUPAÇÃO CAROLINA DE JESUS: EXPECTATIVAS DO FUTURO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS
Beatriz Ferreira da Silva
Rayane Kelly dos Santos Bezerra

CAPÍTULO 10
O PROGRAMA SAÚDE DO SONO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO E SUAS

CONTRIBUIÇÕES PARA A ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE
Talita Luana Ferreira Araripe
Thainá Maria dos Santos Silva

CAPÍTULO 11
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL DO RECIFE
Anastacia Thaís Marinho do Nascimento
Estefane Domingos De Souza

CAPÍTULO 12
ATIVIDADES EDUCATIVAS NÃO FORMAIS: UM ESTUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DOS CEGOS DO RECIFE
Keyla Patrícia da Silva Macena

Prefácio

As universidades públicas vêm sendo colocadas em xeque já há algum tempo, como ocorre com muitas das instituições públicas cuja finalidade é, sobretudo, a garantia de direitos, a proteção social, a produção e difusão da cultura e do conhecimento. Trata-se, então, do reflexo da nova lógica que se dissemina pelas sociedades, apoiada em pressupostos neoliberais, cujo paradigma são as práticas do mercado, fenômeno que tem se agravado no Brasil nos últimos anos.

Neste contexto, a legitimidade das universidades vem sendo questionada com argumentos que enfatizam sua obsolescência em relação às práticas de gestão, ao atendimento de demandas da sociedade e em função dos altos custos do seu financiamento para o Estado. Em contraposição, tem sido proposta a radical reformulação de modo a reconfigurá-las para a captação de recursos privados visando à sustentação e à atualização dessas instituições.

Não se desconhece que as universidades guardam muitos problemas merecedores de superação, bem como sua estreita articulação com a sociedade na qual se insere e, por conseguinte, com seu contexto sócio-histórico. Todavia, isso não significa dizer que devam seguir apenas ditames do mercado nem desconhecer que suas funções são historicamente condicionadas. No entanto, superar a crise que as envolve requer construir soluções que preservem suas funções precípuas: a produção do conhecimento; a formação de cidadãos e de profissionais; a organização e vinculação de saberes; a geração e difusão do pensamento crítico e reflexivo a respeito de diferentes dimensões da realidade e a produção de lideranças intelectuais. É desta perspectiva que vale a pena questionar, como sugere Nogueira (2008), sobre os conhecimentos que as universidades públicas têm produzido, como se desenvolve a formação profissional no seu interior, enfim, sobre quais contribuições têm trazido para o país, desvelando e sublinhando, mais que nunca, sua importante condição de patrimônio público nacional que, para ser preservado, não pode ser completamente capturado por interesses privados.

Tanto o conteúdo de que trata a coletânea Processos de Aprendizagens e de Construção de Saberes nas Ações Coletivas quanto o próprio contexto da sua produção

exemplificam, de modo oportuno, a formação que se desenvolve no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Ainda que seja por meio de exemplo restrito, o livro tem a potência de revelar e desvelar uma das dimensões desse processo formativo, quase sempre de conhecimento de público limitado, principalmente por acontecer na fase inicial da formação do/a pedagogo/a. Essa dimensão ganha sentido ao considerar que a identidade profissional do/a pedagogo/a, como em outras profissões (DUBAR, 2010), é uma construção que inicia no começo da formação, cuja lógica segue ditames do marco legal, mas é moldada também pelos espaços abertos à autonomia universitária e pela cultura e filosofia de ação de cada instituição específica na qual se desenvolve.

A referência ao marco legal suscita a sua conexão com o contexto de produção da coletânea aqui em destaque. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas em 2006, reconheceram, pela primeira vez, e passaram a regulamentar a atuação do/a pedagogo/a em espaços não escolares. Isso ocorreu graças à organização e às lutas do movimento dos/as educadores/as que, dentre outras propostas, incorporaram às diretrizes o reconhecimento desses espaços no desenvolvimento de práticas educativas, de construção de saberes e, por conseguinte, como campo de atuação dos/as educadores/as, tornando legítimo o fenômeno que já ocorria há várias décadas. (SCHEIBE, 2007; AGUIAR et al, 2006).

Muitas vezes, sujeitos coletivos situados nos espaços extraescolares se ocupam do atendimento de demandas da população que deveriam ser atendidas por políticas públicas, sobretudo as relativas a direitos de cidadania. Nesse quadro, eles corroboram também para a tomada de consciência desses direitos e de mecanismos que possibilitem o seu usufruto como bem público.

As Diretrizes[1], ao regulamentarem o campo de ação dos/as pedagogos/as, estabeleceram a centralidade do seu trabalho em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, tomando a docência como seu eixo fundamental. Elas destacam, igualmente, o papel da pesquisa na formação, como uma das funções que pode desenvolver no exercício da profissão, expressando a concepção que busca articular a

1 Vale destacar que não se está reificando as DCNs de Pedagogia. Elas se constituíram pela incorporação de vários projetos de formação em disputa naquele momento (SCHEIBE, 2007). Por isto, possuem até mesmo direções contraditórias, não resolvendo questões controversas sobre a identidade do/a pedagogo/a. Não obstante, não deixam de afirmar princípios que ampliaram uma determinada concepção sobre esta identidade para além das restritas concepções até então predominantes.

docência, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2006).

Dentre outros meios pelos quais o Centro de Educação da UFPE vem procurando dar materialidade a essas inovações, está a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 - (PPP1), encarregada de propiciar aos estudantes o contato com processos educativos que se realizam fora da escola, mormente em instituições da sociedade civil comprometidas com a formação ético-política e cultural daqueles e daquelas pertencentes aos grupos e às classes que sofrem mais fortemente a opressão em nossa sociedade. O contato com esta realidade se dá por meio da realização de pesquisas que também permitem a iniciação científica dos/as futuro/as pedagogos/as. Desse modo, a formação procura fugir da perspectiva que compreende o ensino como uma transferência de conhecimento, buscando "criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção", como adequadamente nos sugeriu Freire (1996, p. 47).

É nesse contexto em que se insere Processos de aprendizagens e de construção de saberes nas ações coletivas, fruto das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica sobre Processos Formativos em Espaços Não Escolares (PPP1) e Metodologia da Pesquisa Educacional. Os capítulos desta coletânea contêm resultados de doze investigações realizadas por estudantes das disciplinas mencionadas acima, demonstrando que, em nível de graduação e em condições quase sempre adversas, a UFPE vem produzindo conhecimento, a exemplo do que ocorre em outras universidades públicas.

A publicização da coletânea, portanto, é mais que oportuna, permitindo aos leitores e às leitoras o acesso a saberes sobre meandros de processos formativos que se realizam para além da educação formal, de acordo com o objeto investigado em cada pesquisa. É uma obra destinada a estudantes vinculados ao campo da educação, bem como a educadores/as sociais e a outras pessoas interessadas na educação não formal e nos espaços extraescolares de aprendizagem.

Por fim, não se pode deixar de mencionar, aqui, o decisivo papel das professoras Maria da Conceição Lima e Viviane de Bona na concepção e concretização desse projeto.

Recife, dezembro de 2020
Janete Maria Lins de Azevedo

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela da Silva. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo de formação do profissional da educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, edição de 16 de maio de 2006.

DUBAR, Claude. La Socialisation, construction des identitéssociales et professionnelles. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Qual o papel da Universidade? Universidade, conhecimento e opinião. 2008. Disponível em:https://marcoanogueira.pro/principais-artigos/. Acesso em: 12 de junho de 2017.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Caderno de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, jan/abr. 2007.

INTRODUÇÃO - CONTANDO OS CAMINHOS E AS TRAJETÓRIAS QUE IMPULSIONARAM AS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Maria da Conceição Silva Lima[1]

Viviane de Bona[2]

Foi no bojo da redemocratização e da valorização das inúmeras instâncias de formação social que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB96 (BRASIL, 1996) ampliou a noção de educação, considerando-a um processo abrangente, que ocorre além dos muros da escola, tornando-se, então, uma prática inerente à condição humana. Ao tratar desse aspecto, Arroyo (2003) enfatiza o papel, por exemplo, dos movimentos sociais na expansão e na democratização da Educação Básica, bem como uma releitura do pensamento educacional e das teorias pedagógicas vigentes. Isso se dava por uma reeducação da consciência social pelo processo de inclusão, consciência de direitos e de busca por antecipação e autonomia.

Esse entendimento rompeu com a tradicional perspectiva de que o educar só poderia ser reconhecido quando praticado em instâncias oficiais e normatizadas, possibilitando "um momento muito fecundo do repensar pedagógico" (ARROYO, 2003, p.43). Tal fato, consequentemente, elevou o termo a uma posição que excede a simples construção individual ou de relação interpessoal, uma vez que o toma como uma trajetória (des)contínua, inserida no conjunto das relações políticas, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade e que forjam nossas identidades.

Diante disso, a proficuidade dos conhecimentos prévios adquiridos nos trajetos pessoais e coletivos dos estudantes oportunizaram novos olhares para segmentos e setores da sociedade que cumpriam um papel social diferente daquele oficialmente delegado às escolas, mas que igualmente educavam. Essa compreensão não apenas alterou a percepção de currículo e de escolarização como também valorizou e reconheceu

1 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: maria.conceicaol@ufpe.br

2 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: viviane.bona@ufpe.br

outros elementos a exemplo da cultura enquanto instrumentos de socialização e de interação dos sujeitos com o universo que os circunda de acordo com as demandas dos diferentes grupos sociais.

E, tendo em vista a reconhecida importância que esses outros espaços vêm assumindo dentro da sociedade atual, sobretudo, em virtude dos saberes neles construídos, foi exigida na formação inicial de professores/as a oferta de elementos para a compreensão das relações entre educação e cultura(s). No caso específico da Pedagogia, a resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do CNE/CP (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, nos artigos 2 e 4, colocam em evidência a possibilidade de intervenção do pedagogo/a em quaisquer áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos, aludindo à possibilidade de sua atuação profissional em ambientes não formais de educação, tornando-se ponto de embate no tocante à identidade profissional do pedagogo.

Assim, consideramos que é de fundamental importância a formação de pedagogos/as docentes para articular com competência o trabalho na educação básica, seja ele em sala de aula ou na gestão. Ao mesmo tempo, entendemos que cabe ao curso de Pedagogia abordar conceitos que vão além de seu eixo de formação primordial, que é a docência no contexto escolar, deixando claro que o pedagogo/a é um/a investigador/a e também um/a profissional reflexivo sobre a práxis pedagógica, ou seja, um/a profissional investigador/a da educação como prática social.

Diante disso, concordamos que a Pedagogia investiga aspectos reais e objetivos que favorecem a formação humana, no rol de suas descontinuidades históricas, para pensar objetivos sociopolíticos e fomentar maneiras intencionais, organizadas e metodológicas em torno da representação de práticas educativas. Em vista disso, esse profissional "lida com fatos, estruturas, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações" (LIBÂNEO, 2010, p. 52), e a formação inicial não pode se furtar de tal realidade.

Destarte, é a partir desse direcionamento que o currículo do Curso de Pedagogia do Centro de Educação resguarda o exercício docente como ato educativo amparado no ensino, na aprendizagem, na construção de saberes e na gestão de ambientes pedagógicos que não se resumem às salas de aula formais e ao conhecimento de conteúdos específicos, abrangendo, portanto, a estruturação dos espaços e tempos pedagógicos em distintos contextos de educação, sejam escolares ou não.

Nesse sentido, em sua matriz foi estabelecido que o primeiro componente curricular de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP1) deveria abordar os Processos Formativos em Espaços Não Escolares, cujo objetivo principal é contemplar os espaços não escolares de formação, permitindo ao estudante uma imersão e investigação de experiências formativas em ambientes nos quais distintas nuances educativas ocorrem, de forma a colocá-los em contato com realidades não escolares.

Diante desse percurso inicial, os/as discentes são instigados/as a refletirem de forma empírica sobre afirmação defendida por Brandão (2007, p. 9) de que "[...] a escola não é o único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante." Portanto, os/as pedagogos/as em formação adentram as noções dos diferentes tipos de educação, a fim de se apropriarem do conceito e de uma área de conhecimento em constante construção, bem como de um possível campo de atuação, que é a 'Educação Não Formal'.

E essa área, por sua vez, pode ser designada como aquela que se aprende 'no mundo da vida' via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos (GOHN, 2014). Logo, não é o currículo e todas as suas diretrizes o objeto privilegiado, e sim os inúmeros contextos que cercam as atividades sociais humanas e que "revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação." (ARROYO, 2003, p.32).

Dentro deste cenário de educação em espaços não escolares, Gohn (2014, p. 40-41) esclarece que a Educação Não Formal designa um processo que abarca várias dimensões, como, por exemplo:

> 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 como objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos individuos fazerem uma leitura de 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. [...].

Nessa perspectiva, a Educação Não Formal é também considerada como processo de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida por intermédio da experiência em ações coletivas (GOHN, 2014). Assim, sua finalida-

de é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais e seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no transcurso interativo, gerando um processo educativo que oferece aos indivíduos a possibilidade de se tornarem cidadãos do mundo no mundo (GOHN, 2006).

Por seu turno, Libâneo (2010), referindo-se às atividades características da Educação Não Formal, afirma que estas possuem intencionalidade que implica em relações pedagógicas, entretanto acontecem com baixo grau de estruturação e sistematização. Com isso, ela é caracterizada por atividades de práticas educativas sociais desenvolvidas de forma direcionada e com um objetivo definido e, em complemento, Gohn (2020) afirma que há intencionalidades no seu desenvolvimento, mas o aprendizado não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.

Levando em consideração esse fato, compreender a educação em sua multidiversidade oportuniza voltar os olhares para práticas educativas que permeiam os espaços culturais, museus, associações, cooperativas, movimentos sociais, terreiros, organizações não-governamentais e instituições de acolhimento. Não só nesses, mas também em outros tantos espaços onde ocorrem processos educativos que movimentam a mudança de hábitos, promovendo, então, a transformação social dos sujeitos de direitos por meio da participação.

Essa "Pedagogia em movimento" se propõe a estar "atenta aos processos de sua própria formação humana" (ARROYO, 2003, p.34), permitindo reflexões sobre sua condição, amplitude e potencialidades formadoras ou deformadoras, com foco em torno de uma humanização dos sujeitos por meio de suas experiências, descobertas individuais e coletivas que geram fortalecimento e lugar de fala. Porquanto, a educação não formal concebida por Gohn (2020, p. 12) se configura também como "um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania [...], ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes [...]." Assim, o político é entendido pela autora como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade; o cultural, no sentido de que todas as pessoas carregam consigo uma trajetória de vida, com identidades, pertenças, crenças próprias que a constituem enquanto sujeitos singulares e coletivos ao mesmo tempo. O pedagógico, por fim, na medida em que educar é sempre um ato intencional, visando à autonomia e à construção da criticidade do indivíduo.

Por tudo isso já evidenciado acerca de processos e espaços formativos que os/as próprios/as discentes em formação, ao se aproximarem de outras pe-

dagogias existentes, a exemplo das descritas por Arroyo (2014) e encontradas nos coletivos populares que reconhecem o conhecimento produzido pelos sujeitos que por vezes foram invisibilizados, poderão refletir os 'Outros Sujeitos' que interrogam o próprio pensar e o fim do fazer pedagógico.

Destacamos ainda que, na busca por essa intencionalidade pedagógica outra, acionamos os escritos de Paulo Freire (2002; 2005) que nos faz entender que a Educação deve partir da realidade, dos interesses e da prática dos sujeitos. Tal entendimento tem por viés que todo processo de aprendizagem ocorre por meio das ressignificações individuais dos envolvidos ao levar em conta suas próprias trajetórias de vida, dando-lhes um caráter não só da mera descoberta, mas também de compreensão e de sentido que lhes são peculiares.

Essa prática mediatizada pelo mundo permite conscientização e politização, elementos ímpares para a formação de sujeitos ativos e críticos que sejam capazes de refletir, dialogar e intervir em sua realidade de forma altiva e libertadora, traçando condições mais dignas de sobrevivência em sociedade. (FREIRE, 2005). Deste modo, no decurso da disciplina de Processos Formativos em Espaços Não Escolares (PPP1), os/as estudantes são constantemente desafiados/as a trilharem uma iniciação em pesquisa em que a teoria e a prática vão sendo entrelaçadas por intermédio dos contextos investigados, vivenciados e compartilhados em sala de aula, enriquecendo a formação docente inicial, tornando-a humanizada e humanizante.

Em vista disso, eles se dispõem não apenas a conhecer e a acompanhar, como também a indagar e a analisar as práticas dos mais diversos ambientes que promovem a inclusão social dos sujeitos e, mais especificamente, a identificar as experiências formativas desses lugares que têm causado mudanças na vida dos envolvidos; a conhecer as vivências que ali acontecem e a socializarem com elas, problematizando a essência desses espaços como fundamentais para a produção e circulação do conhecimento produzido, que corroboram para fomentar a identidade das pessoas envolvidas nos processos de aprendizagens e de construção de saberes.

Então, foi a partir desta trajetória aqui traçada que o coletivo das produções que constitui essa coletânea se ocupa de divulgar e valorizar as incursões investigativas realizadas pelos/as futuros/as pedagogos/as. Tendo sido fruto da Disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica em Processos Formativos em Espaços Não Escolares - PPP1, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, os trabalhos dialogam com as diversas nuances da formação humana aqui organizados a partir de eixos temáticos que envolvem aspectos da

Cultura, Esporte, Religião, Cidadania, Aprendizagem, Meio Ambiente, Saúde e Inclusão de pessoas com deficiência. Assim, abrindo nosso livro, trazemos propositalmente o eixo de cultura que envolve dois trabalhos em espaços diferenciados.

A pesquisa intitulada PEDAGOGIA DO CIRCO SOCIAL: CONSTRUÇÕES SÓCIO- PRODUTIVAS-EDUCATIVAS POR MEIO DA ARTE E SUA LUDICIDADE, elaborada por Aline Maria Souza da Silva e Amanda Rocha Rodrigues dos Santos, investigou o potencial educativo da Pedagogia do circo social a partir das experiências da Escola Pernambucana de Circo. Nela, foi destacado o papel do lúdico e das referências circenses para a construção cidadã de crianças, por meio da disciplina e do trabalho corporal com base nas oficinas de malabares, acrobacias e trabalho em equipe. E, para além, abordando questões sociais como preconceitos e respeito às diferenças em um trabalho mútuo entre ONG e família.

O MUSEU, SEUS MEDIADORES E A RELAÇÃO COM O PÚBLICO VISITANTE foi um trabalho desenvolvido por Laila Adely de Santana Mendes e Letícia de Lima que observou alguns obstáculos que sujeitos com determinadas especificidades vivenciam ao frequentar esses locais. A partir de uma pesquisa operacionalizada em um museu do Recife, as autoras identificam dificuldades básicas estruturais e de recursos humanos que vão desde a formação dos mediadores até a escolha das exposições. Além disso, falta de condições físicas de acessibilidade apontam que ainda estamos longe de realizarmos a verdadeira inclusão nesses espaços, de maneira que esse público venha a explorar os contribuições dos museus para a formação cidadã e cultural dos indivíduos.

O potencial do esporte foi destacado por Glenda Malta de Almeida e Jamille Candida Demezio das Neves na pesquisa O PROJETO LEVANTE E A PROMOÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BONGI, que analisou como o esporte, nomeadamente o taekwondo, pode ser um instrumento de transformação social, sobretudo, em comunidades com alto nível de vulnerabilidade. Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizou observações e entrevistas em uma ONG que opera com crianças e adolescentes da periferia do Recife. Como resultado, obteve-se a noção de que as práticas pedagógicas aliadas a um esporte introduzem elementos como o respeito, o equilíbrio, não violência e espírito de equipe que mudam a percepção de mundo de seus alunos, fazendo-os acreditar que são capazes de construir um futuro melhor.

Na sequência de organização desta obra, temos artigos que trazem

espaços religiosos e abordam, diferentemente, essa problemática. A pesquisa EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA VIVÊNCIA E NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO DAS CRIANÇAS DE TERREIRO de autoria de Bárbara Regina Barbosa Gomes e Gabriela Ribeiro Vasconcelos de Oliveira investigou como a educação não formal contribui para o empoderamento de crianças de terreiro, com base no exemplo do Grupo Bongar-Nação Xambá. Por meio de observações e entrevistas com participantes, observou-se que a inserção das crianças na cultura afro por meio das oficinas de instrumentos e de ritmos, além da participação em festas e comemorações ligadas ao sincretismo do candomblé, fortalecem a identidade dos sujeitos em termos de afirmações de sua negritude e perpetuam a cultura de um grupo diante da intolerância religiosa praticada.

O trabalho idealizado por Guilherme Gutemberg Barbosa de Paula e Ellen Damonys Pereira da Silva intitulado O ENSINO DE VALORES MORAIS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE VERTENTE CRISTÃ teve o intuito de investigar como o ensino de valores morais se relaciona com as orientações religiosas de uma ONG filiada à igreja católica, no Recife. A partir de observações, entrevistas com os educadores sociais e análise documental do Plano de Ação da ONG foi comprovada uma ambiguidade. Ao mesmo tempo que o projeto se propõe a formar sujeitos para o diálogo, cidadania e respeito, trabalha também com a formação de valores morais com inclinação do cristianismo católico, alijando a possibilidade de que a tessitura das diferenças possa mediar essa formação.

A cidadania é o objetivo primeiro quando se fala em educação não formal, é também elemento específico de determinados espaços como o que foi apresentado na pesquisa PONTO CIDADÃO: UM CENTRO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADO À FORMAÇÃO CIDADÃ, desenvolvida por Mesaque Noronha da Silva do Nascimento e Erivânia Moura de Abreu. Esse trabalho investigoundois projetos de formação profissional voltados para jovens e adolescentes em vulnerabilidade no município de Igarassu-PE.

Para isso, foi trazido como elemento teórico a construção da cidadania em espaços não formais, em que os autores confrontam intencionalidade, as práticas que ocorrem nesses espaços de formação para o trabalho e o lugar ocupado pelo processo de construção cidadã. Assim, conclui-se que, embora eles proponham uma formação cidadã nos projetos analisados, pouco foi observado sobre o processo de construção da autonomia, criticidade e reflexão sobre direitos sociais que tipificam ações dessa qualidade. Ao contrário, prevalecem interesses mercadológicos de formação de mão de obra para atender as empresas

que os subsidiam e patrocinam.

A investigação realizada por Júlia Ferreira de Lima e Tayná Priscylla Maria da Silva sobre DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENTRE OS ADOLESCENTES DA ORGANIZAÇÃO DE AUXÍLIO FRATERNO (OAF): O QUE DIZEM OS EDUCADORES? analisa os desafios envolvidos nas atividades de reforço escolar com crianças e adolescentes vulneráveis na Organização de Auxílio Fraterno do Recife (OAF do RECIFE). As pesquisadoras investigaram as principais dificuldades e desafios existentes num projeto de reforço de Português e Matemática oferecido a crianças e adolescentes vulneráveis. Como resultado, evidenciamos a permanência de déficits que acompanham historicamente o aprendizado da educação pública no país e que, por vezes, alinhado às condições sociais desestimulam qualquer ambição de ascensão social por meio dos estudos.

Ademais, observa-se também como desafio a superação da percepção de que espaços não formais não são geradores de conhecimentos, uma vez que associam esse posto como específico da escola regular. Por fim, o trabalho também denuncia que as atividades de reforço não deveriam integrar um espaço de educação não formal, haja vista que seu objetivo não é de suprir com ausências específicas que seria responsabilidade de instituições com a finalidade da educação formal.

A pesquisa A ESTÓRIA FALA: OS CONTOS DE FADAS COMO INSTRUMENTOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, desenvolvida por Dayane Maria Bezerra da Silva e Maria Clara Marques Izídio, traz uma investigação acerca das representações da realidade por intermédio das construções de narrativas infantis, mediadas pelas ações desenvolvidas por educadores sociais em um espaço não formal de educação. Embasadas na pesquisa qualitativa, tipo etnográfica, foram realizadas observações e entrevistas com seis crianças participantes de atividades de Letramento e contação de histórias desenvolvidas na Organização de Auxílio Fraterno do Recife (OAF do Recife).

Como resultado, constata-se que as histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Além disso, possibilita a ampliação dos conhecimentos e da imaginação, o que leva a pessoa criar e recriar novos cenários, com experiências vivenciadas nas histórias, ajudando os sujeitos na compreensão da realidade à sua volta.

O tema do Meio Ambiente foi o foco da investigação realizada por Beatriz Ferreira da Silva e Rayane Kelly dos Santos Bezerra por meio da titu-

lação EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA OCUPAÇÃO CAROLINA DE JESUS: EXPECTATIVAS DO FUTURO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS, que aborda a educação ambiental no bojo de um projeto inserido em uma ocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto-MTST, no Recife. Mediante uma pesquisa de campo e entrevistas, as autoras identificam perspectivas e mudanças de posturas entre as crianças participantes do Projeto Horta no tocante às suas relações com o meio ambiente. Como resultado, apresentam a incorporação e entendimentos por parte das crianças acerca de ingestão de alimentação saudável, o cuidado com o lixo e a noção de que os movimentos sociais também podem contribuir para uma formação cidadã e consciente com vistas à preservação da natureza e de seus recursos.

Diante do que foi observado nas proposições das pesquisas aqui apresentadas, são variados os alcances educativos dos espaços que se ocupam de subsidiar diferentes instâncias sociais de formação humana. A prática preventiva da saúde enquanto processo terapêutico é destacado no trabalho O PROGRAMA SAÚDE DO SONO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE de autoria de Talita Luana Ferreira Araripe e Thainá Maria dos Santos Silva, que investigou ações de um programa na área da saúde que atende idosos e buscou analisar o impacto dessas aprendizagens na vida deles. Com base em observação e entrevistas, as pesquisadoras denotam a pertinência da educação não formal na construção do cuidado de si, na elevação da estima e na socialização de grupos marginalizados socialmente, que encontram em espaços não formais a possibilidade de integração e de construção de novos conhecimentos para atuarem na sociedade.

Por fim, temos dois trabalhos que localizam seu olhar para a educação inclusiva. A pesquisa intitulada A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL DO RECIFE, realizada por Anastácia Thaís Marinho do Nascimento e Estefane Domingos de Souza, traz um panorama da atuação do pedagogo em espaços não formais, com foco em um trabalho realizado no contraturno com estudantes da Educação Inclusiva. Por meio da observação participante, as investigadoras apontam uma rotina que visa auxiliar os estudantes em seu processo de autonomia, empoderamento, inserção tecnológica e social mediados pela figura do docente que mescla elementos de educador social em sua prática pedagógica.

No trabalho ATIVIDADES EDUCATIVAS NÃO FORMAIS: UM ES-

TUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DOS CEGOS DO RECIFE, a autora Keyla Patrícia da Silva Macena identifica atividades não formais em um espaço feito, exclusivamente, para atendimento de deficientes visuais, no Recife. Seguindo uma pesquisa do tipo etnográfica, ela acompanhou e entrevistou beneficiários da entidade que passa por dificuldade para manutenção de suas ações. Dentre os impactos relatados pelos cegos, destacou-se a importância de atividades e trabalhos voltados para estimular a autonomia, talentos e noção de mundo de deficientes visuais para o fortalecimento do grupo, luta contra o preconceito e inserção social.

Com isso, pode-se perceber, em função da breve descrição das pesquisas aqui relatadas, que os/as discentes de Pedagogia se inseriram no cotidiano de organizações/instituições, atividades, programas e projetos sociais com meios e formas variadas, adentrando as temáticas e objetivos do espaço com que mais se identificavam.

Graças a eles, essa coletânea está constituída de ideias e ações que, ao evidenciarem as práticas à revelia de todas as dificuldades enfrentadas pelos espaços em seus contextos, configura-se como um potente material para ser levado em conta por pessoas que se interessam por esse campo de atuação e, acima de tudo, representa uma ilustração concreta da educação como forma de liberdade. Visto que, conforme afirma GOHN (2020), a educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista e direito social de todos (as).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?.Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

_____. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia do oprimido. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. Anais... I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, Mar. 2006.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação, n. 1, p. 35-50, nov. 2014.

_____. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em Tempos do coronavírus. Revista Humanidades e Inovação. v.7, n.7.7. p. 9-20. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos pra quê? 12ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA DO CIRCO SOCIAL: CONSTRUÇÕES SÓCIO-PRODUTIVAS-EDUCATIVAS POR MEIO DA ARTE E SUA LUDICIDADE[1]

Aline Maria Souza da SIlva[2]

Amanda Rocha Rodrigues dos Santos[3]

INTRODUÇÃO

Pode o circo educar? Quando se fala em circo, as palavras: palhaço, mágico e picadeiro vêm logo à mente, porém, por trás das lonas e dos espetáculos, existe um aspecto fundamental que cerca tal modelo societário: a educação. Por esse motivo, a presente pesquisa indaga qual tem sido o papel da Pedagogia do Circo Social na construção dialógica do aprender e da formação para a Cidadania, visto que o circo também é um espaço de educação não formal que propõe atividades do universo lúdico, estimulando a criatividade, autonomia e outros fatores para o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos seus participantes.

Portanto, o objetivo principal é apresentar o potencial da arte circense no contexto da Educação Popular, analisando pedagogicamente a vivência na Organização Não Governamental intitulada Escola Pernambucana de Circo-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: aline.xpsilva@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: amandarocharsantos@gmail.com

-EPC, localizada no bairro da Macaxeira, periferia do Recife. Nesse contexto, o nosso olhar se debruçou sobre as práticas utilizadas pelos/pelas educadores/as sociais: os aspectos físicos, intelectuais e morais compreendidos na realização das atividades propostas, e qual o papel do "brincar" e do "lúdico" neste contexto. Com isso, também pudemos observar o diálogo da Instituição com a família e a comunidade envolvida, ressaltando a importância da ação do Circo Social por meio do olhar dos participantes da ONG.

Assim, investigar esse objeto torna-se relevante no processo de desmistificação da ideia de que só a escola é capaz de educar, valorizando a ação dos espaços não formais, considerando-os como também necessários à formação humana e ao aprimoramento da visão de educação para o/a estudante do curso de Pedagogia. É válido afirmar, igualmente, a importância da pesquisa para a desconstrução do que é o circo hoje, muitas vezes visto pelo senso comum como apenas um lugar de lazer e diversão. Inclusive, essa visão simplista foi uma das motivações para a realização da pesquisa em campo na Escola Pernambucana de Circo, uma vez que partimos do questionamento acerca da possibilidade de existir um caráter formativo e pedagógico-social na arte circense.

CIRCO: ASPECTOS HISTÓRICOS E SEU CARÁTER EDUCATIVO

A história do circo está permeada de mudanças referentes ao público alvo, produções artísticas, materiais utilizados nos espetáculos, entre outros aspectos. Contudo, desde sua gênese, a arte circense aposta em seu potencial civilizatório, pautado no convívio com o outro, superação de limites, criatividade e diversidade.

Considerando isso, sabe-se que circo nasceu na Europa, no final do século XVIII, com apresentações de montaria, caça, combates de animais e acrobacias realizadas por militares às classes nobres, que muitas vezes se apresentavam nas praças públicas com espetáculos ao ar livre e, nessa ocasião, ficaram conhecidos como saltimbancos (SILVA, 2007). Em 1779, Philip Astley, renomado suboficial da cavalaria inglesa, iniciou a construção de um local fixo e coberto para a realização das apresentações, associando, então, a "representação teatral, dança, música, bonecos, magia [...], em um mesmo espaço" (SILVA; ABREU, 2009, p. 47). Este modelo de circo acabou sendo disseminado para outros países pelo seu caráter nômade e permanece presente

até hoje.

O caráter educativo do circo, no contexto de seu nascimento e crescimento, deu-se graças aos conhecimentos empíricos passados de geração em geração pela tradição das famílias circenses. Ou seja, os ensinamentos em torno do circo, de como o de preparar os números ou as técnicas de montar o ambiente físico eram repassados de pai/mãe para filho/filha oralmente. No circo-família, a arte era uma forma de sustentação, então até as crianças participavam dos processos de aprendizagem para se tornarem profissionais. Porém, apesar desta profissionalização precoce, sempre houve a preocupação com a educação formal das crianças e jovens envolvidos; a alfabetização, por exemplo, foi uma das preocupações, pois era necessária para a produção de peças teatrais e sketchs - pequenas peças teatrais (SILVA, 2007).

Na atualidade, o caráter educativo do circo supera os conhecimentos inicialmente objetivados para a formação de artistas, e passa a ter um sentido mais amplo de construção dialógica entre Educação Popular e formação para a cidadania, traduzida na Pedagogia do Circo Social. Nesse sentido, instituições, pontos de cultura ou Organizações Não Governamentais (ONG's) ligadas ao circo atuam em prol da utilização da arte circense e todo o conteúdo social, político e cultural que a permeia, a fim de educar e formar pessoas.

Tal fato em si possui extrema relevância. Educar no circo reafirma a capacidade de se educar em qualquer lugar por meio de processos formativos que circundam a própria educação humana com base nas relações sociais. Por isso, concordamos com a ideia de Brandão (1989, p.7) de que "para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações."

Dito isso, podemos afirmar que a Pedagogia do Circo Social está diretamente ligada à educação não formal, protagonizada principalmente em movimentos sociais, instituições, ONG's, associações e outras práticas coletivas em que existem troca de saberes e que têm por objetivo ampliar o conhecimento sobre o mundo e formar cidadãos com uma intencionalidade na ação, no ato de aprendizagem, diferenciado-a da educação formal, de acordo com o que observamos em Gohn (2010). A educação não formal permite, também, a discussão de diversas questões importantes para a construção societária, para além de um currículo prescrito, fazendo articulações com inúmeros outros conhecimentos humanos.

Assim, o circo social, por exemplo, além de utilizar de técnicas de circo como formas educativas, também se apoia na Pedagogia, Antropologia, Direito, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros órgãos para o entendimento da pessoa como sujeito que, além de ser transformado, pode transformar. Ademais, nos espaços não formais de educação, a concepção de educação bancária (FREIRE, 1977), de "depositar" informações é superada, principalmente no âmbito circense, já que não há tanta rigidez nas atividades nas quais o lúdico e a brincadeira trazem leveza aos processos de aprendizagem compreendidos tanto pelos que participam enquanto educandos das práticas do circo social quanto pelos seus educadores sociais, já que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.25).

Lobo e Cassoli (2006) deixam ainda mais nítido o papel da Pedagogia do Circo Social:

> [...] as práticas do circo social não objetivam o espetáculo como acontece no circo, mas combinam finalidades de educação e assistência social com saberes populares trazidos pelos artistas mambembes [...]. Nesse sentido, sempre haverá um legado cultural tanto do circo, como dos diversos outros saberes e dispositivos, técnicas, que podem ser ativados pelo circo social e ocasionar a invenção, entendida aqui como resistência aos modos de existência veiculados como normais e adequados. (Ibidem, 2006, p. 64).

Torna-se evidente, portanto, a relevância da educação não formal e da Educação Popular no processo de transformação social, visto que é inegável o controle do processo educativo pela classe elitista hegemônica, que acaba definindo o andar das práticas educativas, considerando muitas vezes os espaços não formais como ineficazes. Por tal motivo, é preciso reforçar o poder das camadas e instituições populares e garantir a elas autonomia no fazer e no dizer (GARCIA, 1987) e vemos no ambiente de educação circense grandes possibilidades.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO LÚDICA NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS

A educação lúdica tem buscado cada vez mais se afastar da concepção ingênua partilhada pela maioria que a julga como um passatempo (ALMEIDA, 1987). Essa forma de educar está presente na vida das pessoas de maneira

singela durante uma brincadeira ou em um momento de diversão em que a aprendizagem acaba contribuindo no desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos. Deste modo, lançar mão de atividades lúdicas para a efetivação de competências relacionadas ao desenvolvimento ético, cognitivo e físico pode facilitar resultados satisfatórios. Tal afirmação encara o ser humano como sujeito atemporal e que está sempre em uma incessante busca por diversas formas de conhecimento que acabam por facilitar a sua integração na sociedade.

Nesse contexto, a educação lúdica acaba influenciando espaços não formais de educação e dentre todos os existentes e, desse modo, podemos destacar o circo, que sempre foi objeto de admiração das crianças. Hoje, além de entreter, o circo desempenha um papel importante em desenvolver habilidades nas crianças, de maneira integral, aprimorando suas potencialidades, seus aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, verbais, sociais e afetivos, que são cruciais ao seu desenvolvimento.

Ao abrir as tendas do circo, uma variedade de possibilidades é oferecida a quem se interessa, desde o teatro até malabarismos, acrobacias e equilíbrios corporais. Tais ensinamentos visam não apenas à superação dos limites físicos impostos pela força gravitacional, mas também das dificuldades enfrentadas ao longo da vida, pois a linguagem artística e lúdica propostas nas atividades circenses permitem que a criança expresse seus sentimentos, aumentando, assim, sua autoestima e confiança em si mesma.

Isso é um diferencial nas trajetórias educativas. Com base nas afirmações de Almeida (1987), percebe-se que na maioria das instituições de ensino formal ainda são exercidas práticas pedagógicas que consistem na imposição, desde muito cedo, do saber mecanicista, o que acaba por deslegitimar o verdadeiro propósito do "aprender" e faz com que o processo de aprendizagem se torne algo longe do interesse dos discentes. Por isso, ressaltamos a importância do incentivo às atividades que propiciem a ludicidade, a criatividade e a expressão corporal das crianças, oportunizando a expansão do pensamento e a não concepção do corpo humano como algo restrito apenas à racionalidade e ao trabalho produtivo tão requisitados no modelo capitalista. Assim, pensar de maneira crítica sobre as práticas educativas que ocorrem no circo, assim como no seu significado e sentido constrói o encanto deste pedaço de mundo que abrange uma enorme diversidade de cores, expressões e valores cada vez maiores.

Contudo, entendemos que a educação é um processo que envolve vários segmentos, e é preciso levar em conta a função dessas instituições. Por isso, é necessário saber até onde se estende o alcance do papel da educação em relação à formação humana - da personalidade dos indivíduos - na qual a família também desempenha uma função não menos importante. Por iniciação dela, são propiciados desde os primeiros anos de vida da criança padrões de comportamento, hábitos, maneiras de agir e pensar que durante seu desenvolvimento poderão ser aperfeiçoados, desconstruídos ou lapidados por meio de uma educação crítica.

Portanto, não podemos pensar práticas educativas desenvolvidas no ambiente circense dissociadas do apoio familiar. Deste modo, compreendemos que, para que o trabalho seja realizado com maior eficácia, é necessário que prevaleça a harmonia entre instituição educadora e família, pois trabalhando de maneira simultânea os valores serão construídos de uma forma mais espontânea e permitirá um amplo conhecimento sobre o âmbito sociocultural das crianças.

E O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais". (BRASIL, 2002, p.18). A presença de uma citação como essa em um documento oficial como o ECA, responsável pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, já se faz bastante sugestivo sobre a importância da família em assumir um papel de diálogo com instituições educacionais. Assim, no contexto do circo, em seu caráter comunitário, a participação da família é imprescindível tanto na motivação, no apoio e no incentivo às atividades realizadas como também no acompanhamento pedagógico dos participantes.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo buscou entender a contribuição e influência do trabalho da ONG Escola Pernambucana de Circo para a vida de seus participantes. Para isso, a abordagem qualitativa da pesquisa favoreceu a análise e compreensão dos aspectos da realidade, como destaca Minayo (2008):

> O método qualitativo é adequado aos estudos da história,

> das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam" (ibidem, p.57)

Utilizamos a observação como instrumento fundamental para obter informações, com a elaboração de um diário de campo como forma de registrar precisamente os detalhes dos fatos presenciados. Assim, houve o contato direto com as crianças que sempre pareciam estar à vontade com a presença das pesquisadoras. Isso foi possível graças aos contatos iniciais da primeira semana durante uma roda de conversa na qual fomos apresentadas pela coordenadora da EPC, o que facilitou para que não houvesse possíveis dispersões por parte das crianças durante os trabalhos.

Também foram aplicados questionários com oito educadores/as sociais da instituição. Tais questionários buscaram em primeira instância identificar o nível de escolaridade dos sujeitos e a opinião sobre a importância da educação não formal. Nas questões discursivas, buscou-se compreender a visão dos/das educadores/as sociais sobre as práticas pedagógicas realizadas, quais fatores eram levados em conta ao elaborarem as atividades e o significado da educação não formal para eles/elas.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que apresentam um caráter mais espontâneo, embora tendo um roteiro a ser seguido por três mães de crianças que frequentam o espaço. As entrevistas foram gravadas com a autorização das entrevistadas e, em seguida, transcritas e analisadas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A rotina do lúdico para construção de aspectos morais e de cidadania

Por intermédio da metodologia utilizada, foi possível analisar as atividades do projeto Brincar e Aprender para Crescer com Você, da Escola Pernambucana de Circo, cujos participantes eram crianças de seis a dez anos de idade. O projeto tinha como elemento motriz o uso da brincadeira e da arte circense como formas de aprendizagens e formação para a cidadania. As atividades ocorriam duas vezes por semana durante a tarde, com a participação de 30 crianças e seis educadores/as sociais.

Num primeiro momento, foi observado que aspectos físicos do local favoreciam a realização do projeto, considerando o amplo espaço e acervo de materiais; em seguida, observamos como funcionavam as atividades, ou seja, a rotina dos encontros. Primeiro, era realizada uma roda de conversa como forma de acolhida às crianças por meio de conversas ou de comentários sobre eventos anteriores. Em seguida, havia o momento das brincadeiras, que eram coordenadas pelos educadores/as. Uma dessas ludicidades realizadas foi a da "amarelinha com instrumento". Para isso, foram colocados bambolês no chão, formando uma sequência da brincadeira amarelinha, estimulando as crianças a repetir os passos dos educadores/as e seguir o ritmo do instrumento que era tocado.

O contexto observado nos permitiu ratificar a importância do brincar, pois, como afirma Almeida (1987), o brincar e o lúdico não são apenas passatempos, e sim, formas de interação, de trabalhar a cooperação, o ritmo, o desenvolvimento corporal e outros aspectos. Pela fluidez das interações, observamos que as crianças não percebiam que estavam em um processo de aprendizagem, elas apenas se divertiam e aprendiam, desenvolvendo habilidades como a atenção e ritmo.

Após a brincadeira, as crianças realizavam alongamentos para, enfim, começarem as modalidades circenses que eram várias: tecido, acrobacias, malabares, ginástica e outras que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração e força. Assim como no circo-família comentado por Silva (1996), as atividades eram passadas oralmente, só que agora, no espaço não formal de educação, os ensinamentos são transmitidos de forma dialógica, ou seja, os educadores aprendem ensinando, e as crianças ensinam aprendendo.

Além disso, o fator coletividade estava bastante presente nos exercícios, já que um ajudava o outro, e as crianças eram estimuladas a conseguirem alcançar os objetivos sempre respeitando o nível hábil de cada uma. Desse modo, a quantidade de bolas e argolas dependia da capacidade de cada participante nos exercícios de malabares, por exemplo, o que deixava cada criança numa zona de conforto para aprender levando em consideração suas diferenças e possibilidades.

Também é importante ressaltar os aspectos morais e de construção da cidadania inseridos nas vivências da EPC. Algumas situações entre as atividades acabaram instigando o debate e a intervenção dos/das educadores/

as acerca de valores sociais, reafirmando o papel da Pedagogia do Circo Social, referenciada por Lobo e Cassolli (2006). Nesse ínterim, destacamos episódios em que as crianças falavam mal ou apelidavam as outras, o que oportunizou aos/as educadores/as, ou até mesmo as próprias crianças entre si, a conversarem sobre o respeito ao outro e às diferenças.

Exemplo disso foi um episódio em que um dos participantes apresentou certa repulsa às meninas, com piadas, desrespeito, termos pejorativos e outras atitudes, ocasionando um momento de reflexão no qual os coordenadores puderam tratar questões de gênero e de respeito, o que mais uma vez endossa o papel da educação não formal no trato dos conteúdos sociais emergentes e espontâneos (GOHN, 2010)

Outra ação de destaque neste aspecto foi a realização de atividades específicas com as crianças que estavam apresentando comportamentos inadequados. Elas participaram, juntas, de conversas, viram vídeos educativos e foram relembradas das regras de convivência que os educadores estabeleceram, tais como: "ouvir o outro, cuidado com os materiais, respeitar os horários, não pode gritar, não pode pegar as coisas dos "tios" ou dos colegas sem pedir." Assim, entendemos que dentre outros aspectos que corroboram para a pertinência da educação não formal está a possibilidade de que assuntos relevantes ao grupo possam ser conversados e refletidos coletivamente, de maneira a fortalecer os laços de pertencimento e de identidade coletiva (GOHN, 2010).

Nesse sentido, apontamos que a ação dos educadores sociais envolvidos na EPC vai além do ensino da arte circense, abrangendo questões sociais atuais, muitas vezes não abarcadas dentro do currículo formal e que acabam sendo reveladas por intermédio das brincadeiras e do lúdico. Portanto, tais atitudes abrem uma janela de escuta e de revisão de conceitos para crianças em processo de aceitação e de inserção que ocorrem cada vez mais cedo no mundo social.

A ELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENÁRIO CIRCENSE

Entendemos que o ato educativo é sempre político e intencional (FREIRE, 1997). Para a compreensão da visão dos/das educadores/as sobre quais fatores devem ser levados em consideração ao elaborar uma prática pedagógica, foram aplicados questionários contendo cinco questões fechadas e

três abertas, com oito educadores sociais da ONG aqui identificados como Q1, Q2 ... Q8. Nesse grupo, dois cursaram até o ensino médio, um está cursando o nível superior e cinco têm o nível superior completo.

De imediato, pudemos notar uma preocupação com a formação para atuação. Sete educadores/as afirmaram já terem realizado algum curso relacionado à educação, o que em si já revela uma busca pelo embasamento das ações ali realizadas e um compromisso com a prática desenvolvida.

Com relação aos fatores que seriam importantes ao elaborar uma prática pedagógica, as respostas dos/das educadores/as sociais foram bem amplas e envolviam diversos âmbitos, como questões técnicas: "ter um bom planejamento, considerando um espaço organizado e limpo, horários e atividades adequadas (Q01)." Ou questões mais subjetivas: "naturalidade, criatividade, ludicidade... utilizar as práticas já vivenciadas por cada aluno para colaborar com a atividade (Q08)". De acordo com Gohn (2010), a questão organizacional é um dos gargalos observados pela crítica à educação não formal. Contudo, o fato de não haver um currículo fechado não pode ser sinônimo de desorganização. Com isso, é preciso deixar claro que, embora haja flexibilidade, é necessária a existência de um planejamento que possa ser o fio condutor das ações ali desenvolvidas, fugindo, assim, do mero improviso.

Além disso, os/as educadores/as também se posicionaram acerca do que seria uma prática pedagógica. Para eles, "é tudo que envolve o fazer pedagógico em suas dimensões: teoria, prática e afetiva, sendo aspectos norteadores do ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno (Q03)."Diante desse comentário, observamos a importância que assume a compreensão de que a educação não formal deve ser realizada por meio de embasamentos teórico-práticos que dão segurança ao educador na condução de suas atividades.Essa percepção mostra que os espaços de educação não formal também precisam estabelecer uma organização, critérios e visões sobre o que são e como se desenvolvem as relações de aprendizagem (GOHN, 2010).

RELAÇÃO FAMÍLIA-INSTITUIÇÃO

As entrevistas individuais foram feitas com três mães de alunos/as que estavam presentes em um determinado dia de funcionamento da ONG e tiveram como objetivo analisar a relação da família com a instituição. As

participantes estão identificadas como M1, M2 e M3.No tocante às motivações que as levaram a matricular seus filhos na EPC, de maneira geral, as respostas revelaram como um fator importante o interesse das crianças em relação às atividades englobadas ao cenário circense como a ginástica e o ballet, como se observa por meio do relato a seguir: "Eu fiquei sabendo por uma mãe de uma aluna daqui, e disse que tinha né, perguntou se eu estava procurando algo pra minha menina fazer, ela gosta desse negócio de ballet, esse negócio assim de circo..." (M1). Esse depoimento demonstra o fascínio que o circo exerce nas crianças, o que pode ser um elemento facilitador para a apreensão de novos conhecimentos.

Além desse, o que também chamou nossa atenção foi o depoimento de uma mãe cujo filho, com histórico de violência, frequentava CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Em seu relato, ela nos revela que chegou ao circo por indicação de profissionais do CAPS e afirmou que nos três meses em que seu filho participou das atividades realizadas, já foi possível notar uma melhora significativa no seu comportamento e no seu interesse por atividades físicas e cognitivas: "Ele tá bem melhor, só que assim, né, é de repente, tá bem, mas aí, de repente, ele se agita e faz três mês que ele tá aqui e já melhorou bastante". (M2).Por intermédio desse relato, podemos inferir que tal melhora se explica também devido ao trabalho social desempenhado pelo circo, que abrange dimensões não apenas físicas trabalhadas por meio do malabarismo, das acrobacias e das piruetas, mas também por intermédio da disciplina, do respeito e dos valores morais para a construção cidadã do indivíduo.

Ainda no tocante à relação entre o espaço e os familiares, investigamos acerca do nível de envolvimento deles com as propostas pedagógicas da instituição. Com isso, um fator observado durante as nossas visitas ao campo foi a existência de um número considerável de adultos que assistiam a todo conteúdo das aulas. De acordo com a coordenadora da ONG, essa presença dos responsáveis é habitual e vista de forma positiva pela equipe. Esses pais, mães ou responsáveis, de maneira geral, sempre participavam de todas as propostas da instituição, desde espetáculos apresentados pelas crianças com a finalidade de arrecadar fundos até as reuniões de planejamento, discussões ou orientações.

Vale salientar que esse último encontro havia ocorrido um pouco antes de nossas visitas e foi coordenado por uma psicóloga convidada pela direção da EPC, com a intenção de aconselhar alguns responsáveis que afirmaram estar

tendo problemas em lidar com a criança, algo que foi percebido não apenas por eles, mas também pelos/as educadores/as. Tal informação contribuiu para o nosso entendimento de que, no caso em pauta, existe uma relação amistosa de ajuda mútua entre a EPC e os familiares em prol de uma formação mais salutar para as crianças participantes. E isso só revela o potencial articulador e formativo dos espaços não educacionais como uma instância a mais a contribuir com a complexidade envolvida nos processos de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber diversos aspectos fundamentais no que diz respeito à formação integral do indivíduo envolvido na premissa da Pedagogia do Circo Social, que tem como objetivo formar para a cidadania, utilizando-se da ludicidade da arte circense, promovendo uma aprendizagem espontânea por meio da brincadeira. (SILVA, 2017). Partindo das observações na instituição, compreendemos a relevância de se estabelecer uma rotina para a realização das atividades como forma de organização e disciplina, elemento indispensável para o funcionamento de espaços não formais de educação. Também é válido afirmar que o cenário circense promove o desenvolvimento de habilidades corporais por intermédio das diversas modalidades: acrobacias, malabares, ginásticas e outras, além de aspectos cognitivos como concentração, disciplina e atenção. Ademais, é trabalhado o emocional da criança em virtude dos movimentos corporais e artísticos, meio pelo qual ela é capaz de expressar suas emoções e promover sua autoestima. Desse modo, destacamos o lúdico como um aspecto essencial nesse processo.

Além disso, foi relevante para nós, estudantes de pedagogia, aprofundarmos-nos sobre como são elaboradas as práticas pedagógicas em espaços não formais e sobre como e que fatores são levados em consideração na construção delas, já que há uma heterogeneidade dos contextos sociais, econômicos e culturais das crianças, o que acaba por influenciar as relações de trocas de experiências entre os participantes e os/as educadores/as. Nesse sentido, a família também é um fator determinante para o diálogo entre comunidade e instituição, já que são sujeitos capazes de educar, o que torna tal relação indispensável, pois forma uma parceria para o funcionamento

da ONG. Além de participarem diretamente dos eventos, como reuniões e apresentações de arrecadação de fundos, eles acabam divulgando para a comunidade a existência daquele espaço.

Por essa razão, acreditamos que conhecer o potencial educativo do circo é fundamental para reafirmar a importância da educação não formal no nosso atual modelo societário, valorizando a cultura circense como um instrumento também de transformação e de afirmação social. A Pedagogia do Circo Social, observada através da EPC, prova ser possível educar em valores por meio do lúdico, oportunizando uma aprendizagem que ocorre de forma espontânea, prazerosa, cooperativa e, acima de tudo, cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação. Coleção primeiros passos, 24. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa oficial, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura, 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos R. A questão política da educação popular. 7. ed. São Paulo: brasiliense, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Coleção questões da nossa época, v. 1. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira; CASSOLI, Tiago. Circo social e práticas educacionais não governamentais.Psicologia& Sociedade.vol. 18, nº 3, setembro-dezembro, p. 62-67, 2006. Disponível em http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326326009 Acesso em 1 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SILVA, Ermínia. O circo era uma escola única e permanente.Jornal arte e diversões, nº 14, janeiro-fevereiro. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.circonteudo.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1130:o-circo-era-uma-escola-unica-e-permanente&catid=147:artigos&Itemid=505 Acesso em 14 set. 2017.

_____. Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Editora Altana, 2007.

_____; ABREU, Luís Alberto de. Respeitável público... O circo em cena. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

CAPÍTULO 2

ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO, MUSEUS E MEDIAÇÕES[1]

Laila Adely de Santana Mendes[2]

Letícia de Lima [3]

INTRODUÇÃO

Na definição dada pelo Internacional CouncilofMuseums por meio da 20ª Assembleia Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2001), considera-se o museu como,

> Uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (ibidem, 2011, s/p).

Tal definição serve como ponto de partida para relacionar e compreender o museu como um espaço não formal de educação, pois nele também são desenvolvidas práticas educativas que ocorrem fora do âmbito escolar embasadas numa perspectiva de aprendizagem social voltada para o indivíduo.

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: lailaadely@hotmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: contatoleticiadelima@gmail.com

Por tal razão, pensar os museus enquanto espaços plurais e diversificados onde todos podem ter acesso ao conhecimento, introduz também uma preocupação com a inclusão.

Diante disso, algumas instituições já adotaram mudanças significativas, para que as pessoas que necessitam de algum tipo de suporte específico possam também ter acesso, possibilitando o contato com essa fonte rica de conhecimento. Entretanto, é possível perceber que, embora em sua definição o museu esteja a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, o processo de inclusão em seu âmbito ainda caminha lentamente.

Partindo dessa afirmação, o presente artigo dedica-se a investigar o funcionamento da parte educacional de um importante museu do estado de Pernambuco, com foco na formação dos mediadores responsáveis pelas explicações nas exposições. Dessa forma, a proposta é entender se o Museu está ciente do seu papel social diante dessas minorias e se ele se configura como um ambiente inclusivo.

Por intermédio de entrevistas, pretendeu-se verificar, junto aos mediadores e ao responsável pela coordenação educativa do IMPE[4], os processos envolvendo três principais elementos: a preparação dos mediadores, como são pensadas as exposições para públicos que precisam de algum tipo de suporte e como a relação dos mediadores com o educativo pode afetar a visitação de públicos específicos.

A motivação para a realização desta pesquisa decorre da identificação de que alguns museus já pensam seus espaços com vista a uma inclusão social, fator que desperta um interesse de nossa parte em analisar se o IMPE, que consideramos um dos museus mais importantes do estado, está incluso neste grupo. Além dos resultados da pesquisa, o estudo apresenta uma revisão literária sobre o tema composto por autores que analisam e discutem questões sobre educação não formal, museus e mediações, afinal esses temas são fundamentais para a construção do presente artigo.

ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

O surgimento do termo educação não formal relacionado ao campo pedagógico aparece no final da década de 1960 como resposta à crise que se instalou no campo da educação. Ela decorre da noção de que a educação, até então dada pela escola, não era mais suficiente e condizente com as demandas

4 IMPE - Importante Museu de Pernambuco. Nome fictício

e realidade que a sociedade vivia na época.

Sobre esse aspecto, Trilla (1999) faz uma análise acerca do momento histórico em que as razões econômicas aparecem como ponto fundamental para trazer evidência à crise da educação formal e destaca como esse período favoreceu o nascimento da educação não formal em oposição à educação formal.

Gohn (2010) traz contribuições em seu livro Educação não formal e o Educador social sobre a articulação dos campos da educação. Para a autora, os arranjos propiciados para formação dos sujeitos são variados e algumas vezes são tomados pela ideia de "sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso, trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados da educação formal, informal e não formal." (Ibidem, p.15).

Nesse sentido, alinhamos-nos ao pensamento de Gohn (2010) em que ela define que a educação não formal ocorre quando a educação é dada fora do ambiente escolar e é desenvolvida mediante processos de ensino-aprendizagem pouco explorados pela educação formal. Padilha (2007) reforça ainda que, quando abordamos a educação não formal, nós estamos nos referindo a toda e qualquer experiência e ação educacional que acontece na sociedade que esteja fora das escolas regulares.

Dessa forma, todo processo educativo, para além dos muros escolares, que aconteçam de forma intencional, corresponde à educação não formal. Padilha (2007) salienta que "são geralmente iniciativas da sociedade civil, institucionais ou não, com ou sem apoio do Estado, que oferecem cursos voltados para as mais diversas modalidades educacionais." (Ibidem, p.90).

Segundo Gohn (2011), até 1980 a educação não formal foi tratada sem a devida importância no Brasil, tomando-a de maneira generalista. Ela era vista como um processo delineado para alcançar a participação de indivíduos e grupos específicos voltados às áreas rurais. Também foi tratada como comunitária no sentido de transformar o tempo livre das pessoas em tempo útil de socialização, aprimoramento das habilidades, educação básica e planejamento familiar. Em sua grande maioria, ela atendia as campanhas de alfabetização de adultos, ou seja, uma alfabetização funcional.

Nos anos de 1990, o grande destaque para a educação não formal foi resultante de mudanças que aconteceram nas áreas da economia, na sociedade e no trabalho. A aprendizagem em grupo passou a ser valorizada, incluindo os valores culturais, identitários. Com isso, o debate acerca de formas não tra-

dicionais de formação humana cresceu, e a educação não formal começou a abranger áreas importantes.

Desse modo, podemos salientar algumas: a primeira diz respeito à aprendizagem política dos direitos do indivíduo enquanto cidadão; a segunda está relacionada ao trabalho e a capacitação deste indivíduo por meio da aprendizagem, para que ele possa desenvolver seu potencial e habilidades; a terceira área, relacionada aonde e como o indivíduo aprende a se organizar de forma coletiva para o enfrentamento dos problemas coletivos cotidianos; a quarta destina-se à escolarização formal do indivíduo em espaços diferenciados; por último, a quinta área, é voltada à mídia, especialmente à eletrônica, de igual importância às demais áreas. Outro aspecto em destaque é o campo da educação para a vida no enfrentamento dos desafios dos tempos modernos.

Assim, entendemos que os processos desenvolvidos em ambiente museal está inserido, portanto, na quarta área da educação não formal. E o museu se coloca como promotor de valores culturais, mostrando-se enquanto espaço diferenciado, para que ocorra a escolarização do indivíduo mediante vivências e experiências que fortalecem o entendimento dos aspectos históricos e sociais, oportunizando reflexões, direcionamentos e fortalecimento da cultura.

OS MUSEUS E SUAS MEDIAÇÕES

A palavra museu é uma herança dos gregos e significava templos das musas. Com o passar do tempo, esse significado foi se modificando. O primeiro museu público, e entende-se público no sentido limitado a artistas e estudiosos autorizados, foi aberto em 1683 na Inglaterra. Porém, o museu como espaço público nos moldes dos dias atuais, que permite o acesso ao público em geral, só veio surgir com a revolução francesa.

Para Maure (1995 apud SOTO, 2008), os museus formam contextos para comunicar ideias e comportamentos que ficam secundarizados no do dia a dia, pois, para ele

> O museu aparenta ser um mundo exclusivo, fechado e sagrado. Essa impressão afeta o público de diferentes formas e cria certas expectativas. O prédio pode parecer amigável, estimulando e convidando seus visitantes ou pode parecer o contrário, aparentando um lugar proibido e alienígena, dependendo do conhecimento cultural do visitante (MAURE, 1995, p.161 apud SOTO, 2008, p.22).

Nessa direção, a função educacional do museu seria a introdução

ao sujeito do patrimônio cultural intergeracional, com importante papel na preservação de tradições e costumes. Para Santos (1990), o museu pode comprometer-se com o processo educacional, desempenhando uma ação cultural e educativa no âmbito da educação formal, não formal e informal.

Tal circunstância pode ocorrer devido às suas ações não estarem vinculadas somente às atividades programadas para alunos e professores, mas podem também ser buscadas e entendidas desde o momento em que é estabelecido o roteiro de uma exposição, apresentando os objetos, elaborando textos e etiquetas. Assim, não devem ser responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo (que será acumulado), mas que devem igualmente suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer, o que se caracteriza em ato educativo.

E é nesse processo educacional que entram os mediadores. Sendo assim, Marandino et al. (2008) faz uma análise bastante importante quanto ao papel do profissional responsável pelo processo de educação e comunicação dentro dos museus, alertando para o investimento em formação com o grupo encarregado de fazer a interface humana entre o museu, o conhecimento e a comunidade. Desse modo, "não nos parece forte demais afirmar que o mediador é a 'voz' da instituição, mesmo que nem sempre se tenha plena consciência do que isso representa." (Ibidem, p.05).

Ainda de acordo com o autor supracitado, as especificidades que cada público visitante apresenta pode servir como ponto norteador da compreensão de como os indivíduos de forma geral aprendem nos museus, e levar as ações mais ou menos direcionadas a conteúdos específicos, à intervenção de mediadores e a uma política associada à educação dentro desses espaços.

E, no intuito de aproximar diversos públicos sem perder a qualidade da informação, os museus têm investido cada vez mais na formação de mediadores capazes de explorar não só o conteúdo específico, mas também a forma como esses assuntos vão ser trabalhados. Considerando isso, alguns elementos são enfatizados como, por exemplo, uma boa comunicação visual, interativa ou apenas contemplativa, ou por meio da medição humana, descontraída e democrática que possibilitam essa aproximação de públicos que antes não ocupavam esses espaços.

Ao o pensar no público, os autores mencionados acima trazem à tona a preocupação com os visitantes deste espaço não formal de educação, pois em

alguns museus as exposições são ainda planejadas e produzidas sem considerar o público que irá frequentá-las. E, embora nos últimos anos os museus venham pensando o público como elemento principal para melhorar sua comunicação, em termos de proposição de exposições e atividades, esssas ações ainda são pontuais.

Diante desse cenário, entendemos que a abertura de espaços museais a todos os públicos não quer dizer que esse local tenha sido pensado e projetado de forma a incluí-los, uma vez que aspectos arquitetônicos, de linguagem, de conteúdos e de lugar ocupados na sociedade interferem na relação que o sujeito passa a ter nesses locais, o que incita nosso interesse em saber um pouco mais sobre esse universo.

METODOLOGIA

Embasados no modelo qualitativo (MINAYO, 1993), o local escolhido para ser o local da pesquisa de campo foi um antigo museu situado em Recife/PE. Nele existem coleções que remetem à história de Pernambuco por meio dos artefatos culturais locais que explicam um pouco da formação do estado e de seu legado.

E o instrumento aplicado para a realização do método qualitativo nesta pesquisa foi a entrevista e tal escolha deu-se em virtude dela propiciar

> [...] condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...] e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (Idem, 1993, p.109).

Para alcançar o objetivo proposto, as entrevistas foram realizadas com quatro mediadores, mas todosos nomes foram ocultados, a fim de garantir o sigilo, e logo substituídos por M, acompanhados também de uma numeração (1,2,3,4) para diferenciar cada mediador, e o instrumento também foi aplicado com uma coordenadora pedagógica do IMPE.

Antes de cada entrevista, foi solicitada autorização para gravação, garantindo sigilo e anonimato. As entrevistas foram feitas todas no Museu, com 13 perguntas, envolvendo tanto questões gerais quanto perguntas específicas. Então, o levantamento e coleta de dados obtiveram, além da entrevista, observações e análises de relatórios e materiais cedidos pelos entrevistados.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

As primeiras perguntas da entrevista se referiam a identificação dos entrevistados, com perguntas básicas sobre gênero, formação acadêmica, idade e quanto tempo estavam no museu, para que, assim, pudéssemos ter um perfil aproximado de nossos entrevistados. Dessa forma, foi empregada a letra M para identificar os mediadores e C para coordenação. Esse perfil é apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - perfil dos entrevistados

Sujeito	Descrição
M1	24 anos, estudante do curso de Ciências Sociais, no museu há pouco mais de 1 mês
M2	21 anos, estudante do curso de História, no museu há pouco mais de 1 mês
M3	21 anos, estudante do curso de História, está no museu há 1 mês.
M4	22 anos, estudante do curso de História, está no museu há 9 meses.
C1	51 anos, é formada em educação artística e pós-graduada em gestão e coordenação.

Fonte: Produção própria.

Dentre os cinco entrevistados, quatro eram mediadores, e uma coordenadora do educativo. Entre os mediadores, dois eram do gênero masculino e duas do gênero feminino. Em relação à formação acadêmica, todos fazem graduação na área de Humanidades, e a coordenadora era formada em licenciatura em Educação Artística e pós-graduada em coordenação e gestão.

Dessa maneira, três dos quatro mediadores trabalhavam no museu há pouco mais de 1 mês e um há 9 meses, o que para nós foi interessante, pois tivemos depoimentos de quem havia acabado de entrar e as impressões de quem já estava há mais tempo, como a coordenadora, por exemplo, que já trabalhava lá há 6 anos. Então, vale destacar que, na primeira visita, um total de seis mediadores foram contatados, mas essa mesma equipe passou por nova contratação, e as entrevistas começaram a ser feitas após essa modificação no grupo.

SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NO MUSEU

O estágio é sempre um momento de aprendizagem orientada e uma oportunidade para o graduando conhecer e se aproximar de possíveis campos de trabalho. Para tanto, precisa ser introduzido de forma tutorada, a fim de desenvolver seus potenciais. E, ao contemplarmos ambientes formativos não formais, tal condição precisa ser também observada.

Ao serem questionados acerca de como ocorreu a inserção no museu, nossos mediadores revelaram que não passaram por um treinamento ou formação prévia e fizeram menção à entrega de um livro com a história do IMPE, além do acompanhamento e observação dos mediadores mais antigos.

Embora acompanhar a experiência dos mais antigos seja algo interessante, entendemos que, para que essa experiência enquanto mediador seja mais rica e prazerosa, ela necessita de uma imersão mais direcionada, afinal eles irão lidar com diferentes pessoas. Isso se revelou na preocupação de um dos pesquisados ao afirmar ter que "fazer pesquisas por conta própria, além de contar com o conhecimento acadêmico adquirido por meio de disciplinas da sua graduação" (M2). Ainda com relação a isso, (M4) destaca: "essa busca da formação não é organizada pela coordenação pedagógica, essa formação é mais procurada por nós mesmos."

Destarte, de acordo com Gohn (2011), a atuação em espaços não formais não pode ser vista como algo improvisado, porque a não formalidade não quer dizer despreparo. Em vista disso, é necessário que as ações sejam planejadas, pensadas e propostas articulando conhecimentos e realidade e, para isso, é preciso refletir sobre o trabalho realizado de maneira mais contundente.

> Não existe um exercício formal de preparação, geralmente a preparação ocorre com os funcionários antigos, não existe material pronto, existe o material do Casarão, mas ainda assim o material é muito mal formulado, não existe material específico para as exposições feito pelos curadores com a participação dos mediadores etc. (M4)

Diante das respostas sobre a ausência de uma formação mais direcionada, os mediadores foram questionados quanto às suas atuações relacionadas aos distintos grupos que frequentam o espaço, pois entendemos que, por ainda serem estudantes, o despreparo pode gerar insegurança e

impactar nas intenções e resultados das mediações desenvolvidas.

Houve, entretanto, divergências nas respostas. Quando questionada sobre a preparação dos mediadores, C1 explicou que tal preparação é feita por um dos coordenadores que tem formação em História, com base nos conceitos sobre as exposições, entrelaçada com a passagem de conhecimento dos mediadores mais antigos aos mais novos. E acrescentou que, além de serem disponibilizados livros e apostilas, os curadores que são os responsáveis pelas exposições temporárias dariam um suporte.

E se essas questões envolvem conhecimentos mais específicos de como conduzir os processos, como no caso de mediações em grupos de pessoas com necessidades especiais, que cada vez mais vêm ocupando seus lugares nas inúmeras instâncias sociais, isso toma maior dimensão. A esse respeito, os mediadores relataram que "como foi algo que eu ainda não enfrentei, eu não sei como eu iria lidar com essa situação, seria uma coisa muito improvisada na hora" (M1), "não tivemos nenhuma preparação para atender a esse público" (M3).

Esse descaso se torna mais nítido quando o local, para além das condições humanas, não reúne condições físicas adequadas, e essa questão também apareceu nas falas:

> quanto aos cadeirantes nessa exposição do térreo não tem problema, temos o elevador que dá acesso às exposições do primeiro andar, mas no casarão isso se complica, pois não dá para subir, existe um elevador, mas está quebrado. (M2).

O museu em tela situa-se num antigo casarão que foi convertido em um espaço para exposições. Ele conta com dois locais principais: o pavimento térreo, que seria uma espécie de anexo, construção mais moderna com coleção permanente; e no outro, que ocupa o primeiro andar da antiga propriedade, com exposições sazonais e salas de debate, o que limita o acesso. Conforme o depoimento de um dos mediadores: "uma vez ligaram perguntando se tinha acessibilidade para cadeirante, mas não tem, quem vem de cadeira de rodas só pode ver o térreo, não tem como subir no casarão" (M3).

Ao termos em mente a ideia de um museu, precisamos atentar ao fato de que, cada vez mais, o planejamento em relação à acessibilidade precisa fazer parte desse local. Essa estrutura deve ser pensada tanto nos aspectos da mobilidade como também no de gerar meios de compreensão, para que a comunicação durante o processo de visita guiada possa ocorrer

indistintamente. Sobre essas questões, algumas experiências foram suscitadas.

> Quantos aos cegos, a gente já deu mediações e, assim, a gente vai descrevendo um pouquinho, eles mesmos têm essa noção de que a gente não tem tanto preparo para poder auxiliar eles da maneira que a gente queria. (M2).

Sobre esse aspecto, especificamente, foi lembrada por parte de um dos mediadores a existência de uma parte da exposição permanente em que a interação ocorre de maneira mais propositiva levando em consideração os que têm alguma limitação, "a única parte que há acessibilidade são alguns objetos que podem ser tocados por aqueles que possuem deficiência visual" (M4). Entretanto, C1 reforçou que, "para aqueles que possuem alguma necessidade especial, as visitas são agendadas, mas é sugerido que eles venham com algum acompanhante."

Com isso, acreditamos que os ambientes públicos, sobretudo aqueles em que processos educativos ocorrem, precisam de um olhar mais sensível aos que, por muito tempo, não puderam frequentá-los. No caso dos museus, a própria áudio descrição, adequação do espaço físico, inclusão de minorias representativas no quadro e entre outras medidas podem contribuir para o processo de autonomia e de empoderamento dos sujeitos com diferentes tipos de deficiência.

Após analisar as respostas dadas pelos mediadores do IMPE e pela coordenadora educacional, foi possível observar a existência de um desencontro nas replicações das partes envolvidas. Essas ocorreram tanto na que diz respeito à existência de uma preparação prévia dos mediadores quanto na parte que fala sobre a presença de um suporte para que os mediadores saibam como lidar caso recebam um público que necessita de um atendimento específico, como, por exemplo, cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e estrangeiros. Embora, no caso desse último grupo "a gente tem até monitores preparados para fazer a mediação em outros idiomas" (M2).

Em razão desse déficit de suporte do museu e de sua coordenação educacional para com seus mediadores, acaba-se criando uma espécie de barreira que resulta no afastamento de certos públicos desse local, tornando-o um espaço não inclusivo e, consequentemente, excludente.

Por intermédio das entrevistas realizadas, fica evidente nas falas que a preparação dada aos mediadores, ao contrário do que foi dito pela coordenadora educacional, é extremamente simplória e deixa a desejar em vários aspectos.

Isso faz com que os mediadores tenham que estudar por conta própria, seja fazendo pesquisas em casa ou conversando entre si nas horas vagas, o que se torna difícil, tendo em vista que os quatro mediadores entrevistados são universitários e não e possuem tempo e disponibilidade extras.

Desse modo, o investimento necessário na formação do mediador, que surge como figura importante nos processos de educação e de comunicação com o público visitante, como aponta Marandino et al. (2008), não acontece efetivamente. Consequentemente, isso será refletido na experiência do visitante em contato com o espaço não formal de educação em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos dados coletados, foi possível reforçar a preocupação que devemos ter com o preparo do profissional responsável pela mediação no espaço não formal, principalmente do espaço abordado na presente pesquisa.

Os dados apresentados indicam como a preparação dos mediadores é superficial, obrigando-os a estudarem e pesquisarem por conta própria, para que consigam, graças a isso, fazer uma mediação que contemple todos aqueles que estejam visitando o museu. Além disso, foi possível também observar a falta de acessibilidade do espaço em si, que mostrou ser um local excludente de determinados públicos por não contar com elevadores que funcionem, com intérpretes de libras, com materiais mais completos em braile e com tradutores de inglês e espanhol em ambos os turnos.

Por ser um importante museu de Pernambuco, o esperado é que se tenha um preparo adequado daqueles que irão fazer a recepção, a mediação e que seja um espaço mais acolhedor para os mais diversos públicos e que compreenda seu papel social. No entanto, no decurso da análise cautelosa do ambiente, foi possível perceber que um museu de tal porte não está preparado para receber a todos, tornando-se, assim, um local que não prioriza a inclusão de todos os públicos.

Portanto, o presente artigo apresenta dados que podem se constituir como ponto de partida, a fim de fomentar reflexões sobre a importância da comunicação, do planejamento e do suporte dentro de espaços não formais de

educação.

REFERÊNCIA

GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal e cultura política. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
ICOM - Comitê Internacional de Museus. Definição de museu aprovada pela 20º assembleia geral. Barcelona, Espanha, 6 de julho de 2001.

MARANDINO, M. et al. Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

SANTOS, M. C. T. M. Repensando a ação cultural e educativa dos museus. Centro Editorial e Didático da UFBA: Salvador, 1990.

SOTO, A. S. C. O museu como espaço educativo: uma proposta metodológica para o Museu Oceanográfico UNIVALI. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI: Itajaí, 2008.

TRILLA, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (Unha analítica e outra globalizadota) do universo da educación. In: Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX - unha análise panorámica. Núm. 24, setembro. 1999.

CAPÍTULO 3

O PROJETO LEVANTE E A PROMOÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BONGI[1]

Glenda Malta De Almeida[2]

Jamille CandidaDemezio Das Neves [3]

INTRODUÇÃO

É inevitável o reconhecimento de que o esporte traz diversos benefícios aos seres humanos. Essas vantagens, todavia, vão além da realização do exercício físico para obter uma boa saúde, pois observamos também que uma prática regular pode influenciar positivamente no próprio desempenho escolar e acadêmico, podendo ajudar em casos de timidez, (re)socialização e problemas de concentração, por exemplo.

No Brasil, percebemos diversos problemas que são geradores de exclusão, sobretudo, dos mais vulneráveis. Sendo assim, entendemos que a vulnerabilidade social consiste em uma posição de desvantagem ocupada por determinadas parcelas da população no tocante ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania (GUARESCHI; REIS; HUNING, 2007). Por essa perspectiva, ao tentar intervir de forma positiva contra a dura

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Danyella-Jakelyne Lucas Gomes, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: glendamalta1501@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: jamillecdneves0510@gmail.com

realidade, o esporte se coloca enquanto uma possível ferramenta de transformação.

Seguindo por essa perspectiva, pensar em projetos sociais é também entender a marcante atuação que eles têm como agentes de mudança do futuro de crianças e adolescentes. Desse modo, oferecer atividades esportivas nesses espaços é visto como uma opção ao cenário e estrutura social que exclui diariamente os que estão mais suscetíveis. Esse exposto entra em consenso com Buriti (2010), que afirma a importância do esporte como ferramenta de inclusão social, pois além do desenvolvimento físico e mental, serve também para a aquisição de valores.

Atualmente, o número de projetos sociais que têm surgido no Brasil é enorme. Criados tanto por organizações governamentais quanto por não governamentais, alguns têm como proposta ações educativas por meio do esporte. Segundo Abramovay, Castro e Pinheiro (2002), são em projetos sociais com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social que eles exercem um grande protagonismo frente à violência e à exclusão social em razão de dar um sentido positivo aos projetos de vida de cada um, direcionando-os à reconstrução de valores éticos, como de solidariedade e responsabilidade social.

A presente pesquisa foi realizada por meio da investigação de uma atividade esportiva em espaços não formais. Nosso campo escolhido é o Projeto Levante, localizado no Bongi, um bairro periférico da cidade do Recife, o qual possui um alto índice de violência. Ele atua desde 1995, dedicando-se a trabalhos de prevenção em bairros onde há muita violência, acolhendo crianças e adolescentes em situação de rua ou vulnerabilidade social (PROJETO LEVANTE, 2013). Atualmente, as atividades oferecidas no espaço são voltadas para o lado esportivo como o futebol, taekwondo e floorball, um jogo semelhante ao hóquei.

Posto isso, nosso objetivo é analisar uma das práticas esportivas desenvolvidas pelo Projeto Levante, o Taekwondo. A princípio, tentamos compreender os significados atribuídos a essa atividade esportiva no contexto do bairro pesquisado e entender como a atividade tem influenciado a vida das crianças que participam dela por meio das falas dos sujeitos que ensinam e que trabalham no projeto. À vista disso, tomamos como hipótese que as práticas utilizadas no Taekwondo possuem caráter pedagógico e intencional que ajudam na socialização das crianças e de adolescentes com relação ao contexto de vulnerabilidade em que eles estão inseridos.

A escolha do tema e do espaço surgiram devido ao nosso interesse em

poder explorar o Projeto Levante, mostrar as suas práticas e o que tem sido feito em prol do desenvolvimento das crianças e adolescentes que passam por esse projeto. Além disso, pensamos na oportunidade de investigar um local que alia a prática esportiva enquanto elemento de integração e socialização partindo de teorias de educação não formal. Dessa forma, buscamos dar visibilidade ao que é realizado, a fim de engajar pessoas a uma possível participação e colaboração para com a comunidade.

O trabalho está dividido em 04 partes, a saber: uma fundamentação teórica, na qual apresentaremos um diálogo entre autores que abordam sobre a educação não formal, esporte e educação, com ênfase no taekwondo. Além disso, temos também a metodologia na qual delineamos quais passos foram traçados para que chegássemos aos dados aqui apresentados. Ademais, temos a análise e discussão dos dados, com informações de observações e entrevistas realizadas e, por fim, as considerações finais, com uma recapitulação geral do que foi abordado no estudo e sugestões para futuras contribuições sobre essa temática.

ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Até os anos 1980, a educação não formal tinha pouco espaço no Brasil. Foi somente graças às mudanças sociais e econômicas que se passou a ter um maior destaque nessa área. Logo, entendemos a importância desse momento pelo reconhecimento do espaço não formal como uma das maneiras possíveis de construção do conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Gohn (2004) quando a autora indica que devemos contestar toda concepção que restringe o processo educativo exclusivamente às escolas, gerando a equivocada ideia de que apenas nesses espaços há uma construção verdadeira do saber.

Essa ampliação da noção de educação também encontra espaço nas discussões apresentadas por Brandão (1988). Ao discutir acerca dos processos educativos, o autor reforça que "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante." (Ibidem, p. 9).

No geral, a educação não formal está ocupando vários debates envolvendo sua noção e abrangência. Entretanto, "um dos grandes desafios da educação não formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente, ela é definida pela negatividade, pelo que ela não é." (GOHN, 2014, p.

39). Nesse sentido, podemos dizer que ela tem foco extra escolar, concentrando-se em atividades diversas como oficinas culturais, recreativas e esportivas, a exemplo do nosso local de pesquisa.

Contudo, embora se insira em inúmeros contextos sociais, ela se distancia de uma visão meramente assistencialista, e leva em consideração alguns princípios, a exemplo dos listados por Simson, Park e Fernandes (2001) como apresentação de voluntariado, proposta de elementos de socialização, desenvolvimento social, integração coletiva e participação de todos. Dessa forma, é imprescindível considerar o contexto da comunidade quando se aborda a educação não formal.

Diante disso, entendemos que a função da educação não formal é de desenvolver habilidades de socialização entre indivíduos, atitudes, comportamentos e novas maneiras de pensar e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma. Portanto, podemos afirmar que um dos objetivos da educação não formal é também de possibilitar a abertura de novos conhecimentos sobre o universo que está em volta das pessoas e todas as relações que lhes cercam. (BARROS; SANTOS, 2010).

E como o esporte é algo muito presente na vida de crianças e adolescentes, usar esse instrumento para integrar, socializar, empoderar, refletir parece, ao nosso ver, um caminho viável para desenvolver valores, perspectivas de vida, de mudança e de comportamentos.

EDUCAÇÃO E ESPORTE

Historicamente falando, não se sabe ao certo quando o esporte surgiu, entretanto há uma especulação de que ele esteja presente há muito tempo na humanidade, provavelmente desde os primatas, quando eles utilizavam mecanismos de fuga pela sobrevivência, caça e disputa de territórios. O arco e flecha, que atualmente são uma modalidade esportiva, são reconhecidos como uma das formas mais antigas de atividade humana realizada, perdendo apenas para a alimentação. (GUTTMANN, 1978).

Em sua atual configuração, o esporte para Tubino (1999) é dividido em três manifestações: esporte-educação, esporte-lazer e esporte-competição. Nesse artigo, apoiamos-nos nessa primeira manifestação que, de acordo com o autor citado acima, deve ser abordado entre crianças e adolescentes tanto no ambiente escolar quanto fora dele, guiado por princípios de integração

e responsabilidade ao promover a manifestação do esporte com um apelo socioeducacional. E, apesar desse tema ainda ser pouco explorado em relação ao seu campo de pesquisa, a educação e o esporte estão diretamente ligados devido aos seus objetivos em comum.

Uma vez que o esporte é, portanto, uma atividade de um vasto campo, visto que engloba diversas áreas importantes para a humanidade, como saúde, educação, turismo, entre outros (TUBINO, 1999). Por essa importância, concordamos com Tubino (1992, p. 22) sobre o fato de que as garantias ao acesso de atividades esportivas devem ser universais, em razão de que "democratizar o esporte é assegurar a igualdade de acesso à prática esportiva para todas as pessoas." Além disso, Souza (2001) vê o esporte como uma ferramenta de inclusão social em que, voltando-se para a formação cidadã, pode fortalecer a sociedade e acabar com as diferenças.

Desse modo, Taekwondo, especificamente, é uma arte marcial que faz uma combinação de diversas práticas: as tradicionais, que consistem nas atividades básicas e voltadas para a defesa pessoal, armas e um caráter filosófico que essa luta traz; e esportivas, voltadas ao treinamento para competições, adotando técnicas de treinamento esportivo. Os benefícios resultados da prática do esporte e da filosofia de vida que a atividade proporciona, buscam oportunizar uma qualidade de vida digna para os indivíduos, visto que procuram fortalecer as relações espirituais e corporais.

Lopes (2015) e Hi (1987) afirmam que o caráter socioeducativo é abordado justamente na filosofia, com princípios e juramentos que são passados através do Taekwondo. Ou seja, existem elementos que até por meio da simples prática esportiva conseguem abarcar um conjunto de princípios sociais relevantes para a vida cotidiana. Talvez por isso as artes marciais atualmente tenham despertado uma procura das pessoas que não vão em busca do esporte visando a competição, mas sim como esporte-participação (TUBINO, 1999). E, mesmo sendo um esporte individual, o Taekwondo é tido como bastante democrático, uma vez que abraça pessoas de diversas faixas etárias e de ambos os sexos. (LOPES, 2015).

Isso porque um dos principais juramentos dessa modalidade é do comprometimento dos participantes na colaboração de construção de um mundo mais pacífico, nunca fazendo mau uso das técnicas (GOULART, 2005). Além disso, a disciplina se faz bastante presente nessa modalidade, visto que independentemente da finalidade de utilização do Taekwondo, deve-se comportar adequadamente e respeitar todo o envolto do ambiente, seja ele de

competição ou não. (LOPES, 2015).

Seguindo por essa perspectiva, desde cedo as crianças em vulnerabilidade social podem entender, por meio do esporte, que a única competição é relacionada à prática esportiva e que a violência não deve ser aceita em nenhuma circunstância, ainda que elas possam vivenciar realidades em que essa ação esteja presente corriqueiramente. E é com base nessa convicção que endossamos a prática esportiva como elemento ímpar no desenvolvimento de uma geração mais empática, engajada e que busca o diálogo e o trabalho em equipe para resolução de questões.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou a pesquisa de campo de caráter exploratório. Conforme Gil (2002, p. 41), ela busca "proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses." Como anteriormente mencionado, o local que escolhemos foi o Projeto Levante, que fica localizado no bairro do Bongi, em Recife, Pernambuco. Essa instituição não formal de ensino é sem fins lucrativos e visa a promover uma melhor qualidade de vida para crianças e adolescentes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social e familiar. Esse espaço é voltado para a promoção de atividades esportivas e, além disso, possui aulas de discipulado em que são passados ensinamentos de cunho cristão, ético e moral.

Para a coleta de dados, utilizamos a observação não participante, na qual o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele nem se envolve nas situações, de modo que ele coloca-se presente no ambiente apenas como espectador (MARCONI; LAKATOS, 2011). Além disso, foi feito o uso de recursos bibliográficos tais quais livros, artigos científicos, revistas, entre outros, a fim de embasar a presente pesquisa.

Ademais, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. A escolha deu-se em virtude do entrevistador ter maior "liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Assim, "é uma forma de poder explorar mais amplamente a questão." (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 279). A nossa amostra foi formada por 03 pessoas: a administradora do projeto, a professora de Taekwondo e pedagoga, que compõem o grupo das que ensinam as práticas esportivas e das que trabalham no projeto.

Os dados obtidos após a coleta foram analisados de maneira qualitativa, que, segundo André e Lüdke (1986 p. 45) corresponde a "trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis." Para isso, foram analisados e dispostos de forma a encontrarmos regularidades e dissonâncias nas falas oferecidas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

As primeiras perguntas da entrevista se referiam a identificação dos O presente estudo teve início no mês de Agosto de 2019 com o reconhecimento do local escolhido, e a recepção no local foi bastante amigável e não notamos resistências desde o momento que fizemos nossa primeira interação por meio da chamada de voz pelo telefone. Quando marcamos a visita presencial, apresentamos-nos e mostramos o que seria feito durante o período em que ficaríamos participando das observações no lugar em questão. A proposta inicial era de elaborar um projeto de pesquisa para uma disciplina da faculdade, mas que depois tal análise serviria para a própria instituição como forma de compreender as nossas percepções enquanto pesquisadoras acerca do espaço e isso foi o que despertou entusiasmo e interesse da equipe.

É sempre interessante que o pesquisador, ao emitir um olhar externo sobre uma realidade, possa socializá-lo com o grupo. A pesquisa acadêmica, com destaque àquelas realizadas em universidades públicas, cumpre com isso um papel de retornar à sociedade em forma dados, estratégias, perspectivas, novos conhecimentos que reverberam em possibilidades de intervenção social e criação de outras vias para resolução de demandas.

Para esse primeiro momento, elaboramos perguntas para uma entrevista com a administradora do projeto, a fim de conhecermos melhor a ONG e definirmos estratégias para atingir nossos objetivos enquanto pesquisadoras. As perguntas tiveram como foco questões mais técnicas, a exemplo da quantidade de crianças e adolescentes acolhidos, critérios para integração, atividades contempladas no projeto e práticas pedagógicas envolvidas nesse processo e também a respeito do acompanhamento dessas pessoas. Tais dados nos permitiram traçar um esboço da situação estudada.

O Projeto Levante atua há 24 anos e, atualmente, recebe em média, uma quantidade de 120 crianças e adolescentes entre os 08 aos 16 anos. Essas

crianças passam por uma seleção, na qual são avaliadas por alguns critérios, tais como estarem matriculados na escola, serem residentes do bairro do Bongi ou em bairros próximos e serem baixa renda. Existe ainda outro caso especial, que faz exceção a esses critérios iniciais. Trata-se da admissão de jovens que estejam em vulnerabilidade familiar, em outras palavras, quando o indivíduo corre perigo estando dentro de casa, seja por algum parente que esteja envolvido com a criminalidade ou outro fator que o faça ficar vulnerável à violência.

Os encontros semanais ocorrem por faixa etária e de acordo com a modalidade esportiva escolhida. Atualmente, instituição conta com uma pedagoga que se faz presente no espaço todas as segundas-feiras e que atua no acompanhamento e intervenção das práticas ocorridas, além de produzir junto com a equipe o Projeto Político Pedagógico (PPP) do local. O acompanhamento do desempenho dos alunos que passam pelo Projeto Levante é feito pela assistente social, por intermédio de um cadastro existente de dados pessoais. Ademais, toda quarta-feira é feita uma reunião com as famílias dos sujeitos, a fim de que exista um diálogo e se possa entender o contexto que cada um se encontra, tanto em casa como na escola.

Ao observarmos a primeira aula de Taekwondo, percebemos que ela contou com um total de 08 alunos, 05 meninas e 03 meninos. Todos estavam fardados com a camisa do projeto e notamos que eles chegaram bastante animados, o que aumentou nossas expectativas para o que viria a seguir. Logo mais, eles ficaram dispostos em três filas no tatame, com uma separação considerável entre cada um deles, a fim de que nenhum pudesse machucar o outro, sem querer, durante a realização das atividades. O treino começou com alguns passos iniciais característicos do Taekwondo e as crianças estavam com muita energia e executaram todos os desafios propostos pela professora.

Foi observado que havia um trabalho focado em estimular a coordenação motora das crianças, visto que o Taekwondo auxilia nesse processo de aprendizagem. Além disso, foi utilizada a técnica de trabalho em equipe e a criação de uma conexão de cada integrante com os colegas do grupo, a fim de completar as missões dadas pela mestre.Apesar de Lopes (2015) afirmar que o Taekwondo é um esporte individual, a ideia do Projeto Levante ao trazer características de trabalho em grupo é a de afastar um pouco a noção de individualidade, muito marcante na vida dessas crianças e adolescentes, e mostrar que trabalhar em conjunto com o fim de alcançar objetivos é um ensinamento para ser aplicado em suas rotinas fora do espaço.

Com isso, todo movimento colocado pela professora era planejado e tinha uma finalidade, então, quando as crianças realizavam o que era proposto, elas não apenas obtinham êxito, mas também passavam a aprender diversos outros aspectos que podem ser aplicados ao longo da existência delas. Sendo assim, trazemos nesse trecho a ideia da intencionalidade na educação não formal, que, segundo Gohn (2009), concerne na promoção de cidadania, principalmente para crianças e adolescentes que dela participam, de maneira que possam lidar e solucionar os problemas emergentes em seu cotidiano.

Mattos e Neira (2006) já apontavam a importância que o educador possui ao ensinar técnicas esportivas, pois um simples movimento como o drible de futebol na vida infantil pode envolver lições como controlar a força, aprender a ter noção de espaço-tempo e a lidar com o esquema corporal. Assim, essas habilidades podem ser aprendidas visando a aumentar o repertório cultural dessas crianças. Diante disso, esses aspectos puderam ser notados durante a prática observada. Pudemos perceber também que o esporte praticado não tinha apenas um caráter puramente esportivo, mas também o intuito de chamar a atenção das crianças sobre a importância do desenvolvimento motor, relações interpessoais e ensinamentos para toda uma vida.

Após o término da aula, notamos que as crianças estavam mais calmas, porém continuavam alegres. Os objetivos traçados pela educadora foram alcançados, de maneira que a aula se tornou instigante até para quem não estava participando dela, revelando o Taekwondo como bastante interessante enquanto prática esportiva e educativa.

Tivemos a oportunidade de fazer depois uma entrevista com a educadora, mestre do Taekwondo, e pudemos observar na fala dela todos os aspectos descritos acima. Ela, aqui identificada pela letra T, tem 20 anos, com formação em Taekwondo e, curiosamente, já foi aluna do Projeto Levante e construiu uma relação bastante afetiva com o local. Assim, ela representa o fruto das ações desenvolvidas no projeto de tal modo que sua trajetória se confunde com a de outros alunos que fazem parte dele.

Em vista disso, ela nos contou que quando tinha a idade das crianças que estavam presentes nesse encontro, começou a tomar gosto pelo esporte e resolveu atuar também, para repassar seus conhecimentos como forma de gratidão a tudo que ela tinha adquirido ao fazer parte do projeto.

Por esse motivo, entendemos que algumas das características dos processos educativos desenvolvidos na educação não formal são exatamente

a do empoderamento e a do retorno social, tanto para quem é por ele atingido quanto pela sociedade como um todo. (GOHN, 2014). Ou seja, entrevistar alguém do projeto que anteriormente passou por ele com outro papel, o de aluna, é ver que existe um retorno do Levante com a comunidade por meio do dos ensinamentos que têm sido passados, cumprindo, portanto, a missão a que ele se propõe.

Quando perguntada a respeito dos espaços não formais de ensino e sobre a promoção de práticas pedagógicas no local, T nos respondeu da seguinte maneira:

> Eu entendo que seja tudo aquilo que está fora da escola e fora desse espaço. O projeto me trouxe diversas formas crescer na vida, e isso me faz querer repassar para as crianças, já que as as realidades delas podem ser parecidas com a minha, que não tinha uma boa vivência em casa, e a ONG acabou me ajudando promovendo os ensinamentos através do esporte.

Esse exposto está em consonância com os pontos apresentados por Simson, Park e Fernandes (2001) a respeito da caracterização dos espaços não formais de ensino. O exemplo acima evidencia pontos marcantes para os autores na medida em que, no exemplo de vida da educadora, observamos elementos de socialização, solidariedade, desenvolvimento social, empatia e participação coletiva. Dessa forma, foi visto que o sentimento de gratidão e a vontade de colaborar com o desenvolvimento dessas crianças para o esporte é bem marcante na fala dela, fator que demonstra o impacto em torno da mudança de posturas, o compromisso em devolver à sociedade o que lhe foi investido.

Também buscamos identificar como ela entendia a prática pedagógica envolvida no Taekwondo.

> No Taekwondo existem diversas práticas, você mesmo viu que aqui a gente consegue ajudar a criança se desenvolver fisicamente e na questão motora, além da disciplina também que eles aprendem muito a serem disciplinados.

A fala da entrevistada novamente concorda com o pensamento de Fonseca e Hoffmann (2011), que traz a reflexão sobre os diversos benefícios que podem ser encontrados atividade esportiva, tanto em seu aspecto motor quanto ao lado pedagógico e psicológico. Dessa maneira, o aluno pode desenvolver por meio das artes marciais o autocontrole, a administração de stress e da raiva, além de formas de lidar com o medo como, por exemplo, a criação de estratégias para solucionar questões do dia a dia e entre outros valores como cooperação, solidariedade e o respeito com os demais.

Para atender aos nossos objetivos de pesquisa e entender um pouco da concepção de uma das pessoas que atuam no espaço, entrevistamos a pedagoga do local, identificada pela letra P. Ela é uma mulher de 39 anos que começou a atuar no espaço por intermédio de um convite para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Durante esse processo, a voluntária começou a fazer pedagogia para poder ter acesso ao campo do saber pedagógico e contribuir, de fato, com a formação dos pequenos. Quando perguntado sobre o papel de uma pedagoga no local, tivemos a seguinte resposta:

> Aqui o pedagogo tem o papel de facilitar e tentar estabelecer formas de auxílio para com o público do projeto, a fim de desenvolvê-los cognitivamente e em questões de valores éticos, sociais.

Em função disso, a presença de uma profissional que possa conduzir as ações implementadas por meio do esporte é bem importante. Ao entendermos que as práticas desenvolvidas em projetos esportivos, a exemplo do Levante, possuem um caráter educativo e formativo, queremos considerar que cada ação precisa ser planejada, avaliada e ponderada (GOHN, 2009). Toda e qualquer prática pedagógica necessita de um direcionamento para não cair na mera repetição irrefletida e perder os aspectos de intencionalidade que a caracteriza.

Por essa razão, existe um acompanhamento dos alunos que fazem o esporte, e o desenvolvimento deles, segundo a pedagoga, tem sido notório. Lá se aprende desde cedo que não se pratica esporte apenas pela atividade física, mas também por toda uma recuperação de valores e ensinamentos que foram perdidos ou privados durante a vida, como percebido no trecho a seguir:

> Aqui o esporte é levado a sério. Trazemos a utilização dele não somente pela atividade física, mas também para que valores e ensinamentos que foram deixados de lado possam ser recuperados.

Para a equipe do Projeto Levante acompanhar a melhora coletiva no desempenho dos sujeitos tem sido bastante gratificante e, embora não exista um relatório formal mensal que diagnostique esse crescimento, os funcionários estão em constantes reuniões com o objetivo de reverter esse quadro e conseguir mensurar no dia a dia o nível de envolvimento e de compromisso que as crianças e adolescentes vão criando.

Com isso, são interessantes os significados atribuídos à atividade do Taekwondo no contexto do bairro pesquisado pelos sujeitos que a ensinam e trabalham no projeto. Para a educadora social, o esporte foi um gatilho para uma mudança de vida e fazer parte da instituição no passado como aluna,

deu-lhe uma ocupação, distanciando-a do contexto de casa que não era tão favorável.

Considerando o relato acima, percebe-se a importância de aprender uma atividade esportiva para que, no futuro, essa experiência possa ser utilizada como forma de ajudar outras crianças e adolescentes, ainda que seja de forma profissional remunerada. Assim, tal resultado é reflexo de uma construção de um sujeito comprometido que corresponde de forma bem sucedida às pretensões do projeto. Quanto à pedagoga do espaço, essa traz um significado bastante semelhante ao exposto anteriormente. Ela entende que contribuir com a parte pedagógica nas atividades propostas, com destaque no Taekwondo, representa formar alunos para cidadania, com valores éticos, além de ainda ajudá-los no desenvolvimento físico e motor, revelando-os como adultos protagonistas das suas próprias vidas.

Além disso, o papel desempenhado pelos educadores de acolhimento, compreensão e capacidade de investir nas potencialidades dos alunos gera repercussão direta na autoestima, visto que há uma preocupação de conhecer a história desse indivíduo, reunir-se constantemente com as famílias deles, entender suas singularidades e trabalhar com base nelas.

Assim, por meio das observações e dados colhidos por intermédio das entrevistas no Projeto Levante, identificamos um compromisso e seriedade na realização de todas as atividades oferecidas pela instituição. Notamos, mesmo que por pouco tempo, que as modalidades esportivas quando empregadas com objetivos sociais criam resultados que vão além da mera realização do esporte, uma vez que conseguem conscientizar crianças e adolescentes sobre questões de disciplina, realização de movimentos, desenvolvimento físico, motor e psíquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o nosso estudo contribuiu um pouco para o entendimento de que ações, no âmbito da educação não-formal, vão além da mera escolarização e promovem a cidadania e a interação do indivíduo com a sociedade. Também foi possível observar que o Projeto Levante coopera com esses e outros aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes que buscam, por meio do esporte, um futuro possível.Posto isso, a revisão da literatura que aborda a educação não formal

e educação com o esporte nos serviu de base para que pudéssemos entender, quando fomos para a prática, como elas estão inteiramente ligadas. E que, ainda que em espaços como o Projeto Levante, há um entendimento, por parte dos componentes, de que o esporte vai além de unicamente uma atividade física.

A preocupação e motivação com essa temática surgem em querer dar visibilidade para espaços como o Projeto Levante, que atuam há muito tempo em prol de ajudar crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade. Como contribuição para futuros trabalhos, sugerimos uma análise profunda sobre a percepção das crianças a respeito das atividades realizadas e sobre o espaço como um todo. Sendo assim, a presente pesquisa não somente ajuda a divulgar a ONG como também colabora com o vasto campo que é a educação não formal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo. [S.l.: s.n.], 2010.

BRANDÃO, C. R. O que é Educação. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BURITI, M. do S. L. Variáveis que influenciam o comportamento agressivo de adolescentes nos esportes. In BURITI, Marcelo de Almeida (Org.). Psicologia do Esporte. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.

FONSECA, M. G. M.; HOFFMANN, C. Z. Interferência e influência no comportamento de estudantes causadas pela prática de atividades desportivas de lutas. Revista Digital, Buenos Aires, n. 154, 2011. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd154/influencias-no-comportamento-pela-pratica-de-lutas.htm Acesso em: 20 set. 2020.

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

GOHN, M. da G. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. EccoS, São Paulo, v. 6, n. 2. p. 39-65, 2004.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão so-

cial. Revista Meta: avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45452039_Educacao_nao-formal_educador_a_social_e_projetos_sociais_de_inclusao_social. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOULART, F.; CAMPOS, T. Taekwondo o caminho dos pés e das mãos. São Paulo. OnLine, 2005.

GUARESCHI N. M. F.; REIS, C. D.; HUNING, S. N. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. Estud. pesqui. psicol. v.7 n.1 Rio de Janeiro. jun. 2007.

GUTTMANN, A. Do Ritual de Registro: a natureza dos esportes modernos. Nova York: Universidade de Columbia, 1978.

HI, C. H. EncycopediaofTaekwon-Dovol I. Coréia do Norte. InternationalTaekwondoFederation, 1987.

LOPES, R. J.; VENTURA, H.; JUNIOR, A. Material de apoio e padronização para professores. Londrina. Federação Paranaense de Taekwondo, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo – SP. Phorte Editora Ltda, 2006.

PROJETO LEVANTE. Projeto Levante - cidadania, cultura, esportes e fé. 2013. Página inicial. Disponível em: https://projetolevante.wordpress.com/. Acesso em: 01 out. 2019.

SIMSON, O. R. de M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Educação não-formal:

Cenários da Criação, (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001.

SOUZA, S. C. de. O esporte e suas possibilidades na educação não formal: relato do caso do conjunto residencial Ana Paula. 2001. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TUBINO, M. J. G. Esporte e cultura física. São Paulo: IBRASA, 1992.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA VIVÊNCIA E NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO DAS CRIANÇAS DE TERREIRO[1]

Bárbara Regina Barbosa Gomes[2]

Gabriela Ribeiro Vasconcelos de Oliveira [3]

INTRODUÇÃO

O Candomblé é uma religião de matriz africana trazida ao Brasil pelos negros escravizados e, devido a isso, trata-se de uma religião constituída por teologia e rituais próprios, com o objetivo de cultuar forças espirituais supremas, denominadas Orixás. Com isso, a base dela é formada por diversas tradições religiosas africanas em toda sua imensa variedade, de formas tais como as nações Kêtu, Ijexá e Gêge pertencentes ao candomblé; as nações Nagô e Xambá, ao xangô. Além dessas, conta com outras como os tambores de mina, jurema, umbanda etc. (BARBOSA JÚNIOR, 2011; BRASIL, 2011).

Os povos Xambá ou Tchambá são citados como povos que habitavam a região ao norte dos Ashanti, nos limites da Nigéria com Camarões, na região dos montes Adamaua, no vale do rio Benué. O Terreiro Xambá, Portão do Gelo localizado na cidade de Olinda, em Pernambuco, teve fundação pelo Babalorixá Artur Rosendo

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: barbararbg@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: gabsrvo@gmail.com

Pereira em 1923 que, fugindo da repressão policial às casas de culto afro-brasileiro em Maceió, passou a morar no Recife. Na capital de Pernambuco, ele reiniciou suas atividades de zelador dos Orixás seguindo os rituais e tradições da Nação Xambá. Após mais de sete décadas de resistência e luta contra a repressão e o preconceito, bem como as fusões entre as nações, o Culto Africano da Nação Xambá está longe da extinção, contradizendo autores famosos como Prandi (1991), em razão de permanecer vivo e atuante, buscando preservar seus ritos e tradições religiosas (XAMBÁ, 2017).

Partindo desse breve histórico, tornou-se possível analisar e estabelecer qual é a problemática e o motivo que fomentam esta pesquisa. Dessa forma, destacamos a questão que conduz nossa investigação: quais as contribuições das práticas educativas do terreiro para o desenvolvimento das crianças participantes? Para tal análise, temos como objetivo identificar como a educação não formal contribui na vivência e no processo de empoderamento das crianças de terreiro por meio do acompanhamento das festas tradicionais da Nação Xambá, tal como Cosme e Damião e do projeto Boi Quebra-Côco. Além disso, buscamos investigar também como ocorre a realização dos projetos de percussão, dança, capoeira, leitura, fotografia e rodas de diálogo em relação ao empoderamento dos participantes desse projeto.

HISTORIOGRAFIA QUILOMBOLA E IDENTIDADE CULTURAL

Desde a abolição em 1888, a população negra, devido à falta de políticas públicas de socialização, ocupou regiões subalternas na sociedade brasileira. Na atualidade, o termo Quilombo representa não apenas algo do passado que precisa ser lembrado, mas, sobretudo, um exemplo de resistência e luta diária por direitos historicamente ceifados. Para Santos (2005), a negação da existência de negros ou, se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa subalternidade dos negros enquanto seres humanos que faz com que a sociedade contemporânea brasileira continue "anestesiada" quanto às desigualdades raciais.

Esse racismo brasileiro, sem racista "auto-identificado", "auto-reconhecido", ou seja, sem aquele que não se reconhece como discriminador, remete-nos à declaração de Florestan Fernandes (1972, p. 42) em que destaca que surgiu "uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito." Dessa forma, é de extrema importância reconhecer a existência da discriminação contra os negros, mas sobretudo, a

resistência entre os brasileiros em afirmarem que praticam tais atos em que, na maioria das vezes, apenas o reconhecem e apontam nas práticas de pessoas de outras naturalidades.

Partindo para o contexto historiográfico dos quilombos, Nascimento (1980) sintetiza as variações históricas ocorridas na África pré-colonial, período colonial e imperial do quilombo e da sua transição para princípios ideológicos, quando destaca:

> Durante sua trajetória, o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição, guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes. (...) Por tudo isto, o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que os negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço a identidade cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 158).

Dentre tantas heranças culturais, sociais e políticas historicamente trazidas pelos africanos, que contribuem para a formação e o fortalecimento da identidade e, devido a todo o processo de opressão e marginalização dessas práticas, faz-se necessário o implemento de políticas públicas específicas, a fim de reparar injustiças tradicionalmente acumuladas. De tal maneira que:

> Assim como no passado colonial, a identidade quilombola se constrói, ainda atualmente, como uma identidade de luta e resistência: antes, contra a captura e a escravização; hoje, contra a invisibilidade e a negação da existência desses sujeitos enquanto quilombolas (FURTADO; SUCUPIRA; ALVES, 2014, p.112).

Nesse sentido, a educação escolar quilombola representa uma política pública em construção, cujo objetivo maior é garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar aos estudantes quilombolas. Ademais, as práticas educativas não formais são imprescindíveis nesse processo, visto que fomentam e auxiliam o fortalecimento dessa identidade, na medida em que buscam trazer visibilidade e a preparação para que essa cultura permaneça viva. Portanto, pode-se afirmar que a Educação no Quilombo é aquela desenvolvida pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas, seja na família, no trabalho, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, enfim, no modo de ser e estar

no mundo.

Conforme Brandão (1985, p. 10), "a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". Dentro desse contexto, temos a religião Candomblé como representante de um modelo de educação não-formal, o que torna possível classificar os terreiros de Candomblé como espaços educativos de grande relevância, visto que se trata de um ambiente repleto de saberes e funcionam como um marco de resistência contra a cultura hegemônica. Na medida em que, por meio da troca de conhecimento e práticas educativas, contribuem para a construção da identidade dos sujeitos participantes. Assim como Gohn (2006) afirma:

> A educação não-formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos tais como: [...] quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificadamente, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.). (Ibidem, p.30)

Santos (2005) declara que as religiões de matrizes africanas sofrem, por parte de vários segmentos da sociedade, atitudes de preconceito e de intolerância, principalmente das religiões hegemônicas da sociedade, tal qual as cristãs, que, ao discriminar e tornar invisíveis as religiões de matrizes africanas, colaboram para que os sujeitos criem receio em assumir a sua opção religiosa e para que essas práticas de repressão ocorram, principalmente na escola. Razões que ratificam, então, a relevância desses ambientes não formais de educação para a identificação de pertencimento do indivíduo enquanto sujeito quilombola.

Dessa forma, podemos afirmar que nos terreiros, por meio das práticas educativas, sejam no contexto religioso ou de preparação para a vida civil, as crianças e jovens se sentem valorizados, exercem a cidadania e o respeito. Assim como afirma Caputo (2012, p. 186),

> nos terreiros as crianças e os adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos de hierarquia do culto e aprendem, dentre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá.

Portanto, é notória a discrepância entre a educação nas escolas e a educação nos terreiros, onde é perceptível que os terreiros se caracterizam por serem um local em que se procura trabalhar questões de inserção social, tolerância e as atitudes. Em contrapartida, na maioria das vezes, as escolas tradicionais se limitam à transmissão de conteúdos, os quais, muitas vezes, não apresentam ligação com a vida cotidiana nem demonstram uma proposta de uma educação intercultural e dialógica, o que evidencia a pertinência da presente pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada em uma perspectiva qualitativa etnográfica, descritiva e de campo. Esta metodologia é utilizada visando, sobretudo, estabelecer uma relação entre os participantes, que se dividem entre o objeto de análise e as pesquisadoras. Assim, como defende Mattos (2011),

> A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais (Ibidem, p.50)

Por conseguinte, o projeto foi realizado no Ponto de Cultura Grupo Bongar - Nação Xambá, localizado na cidade de Olinda, Pernambuco. A pesquisa foi realizada por meio de relatos de vivências, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, coletadas através de um gravador de áudio para posterior análise e transcrição, tanto com uma das coordenadoras da casa quanto com as duas crianças que integram o Ponto de Cultura. Assim, foram observadas as rodas de diálogos ofertadas pela instituição para seus sujeitos participantes, além do acompanhamento das oficinas de capoeira, leitura e fotografia. Para isso, registramos em fotos e vídeos propostas educacionais lúdicas que são realizadas no centro cultural com crianças por meio da abordagem das questões étnico-raciais, de empoderamento, de autorreconhecimento, de inclusão social, de resistência e da construção de sua identidade enquanto nação.

Apesar de tamanha relevância social, o centro não conta com ajuda financeira, seja através de incentivo de prefeitura, governo ou de empresas privadas. Dessa forma, a principal fonte de renda provém de um ateliê,

que é suprido com os produtos dos artesãos da própria comunidade e dos integrantes do Grupo Bongar. E esses produtos são comercializados quando ocorrem eventos no Centro de Cultura e 20% da venda obtida fica para ajudar na manutenção de todo o espaço. O mesmo se aplica à venda de lanche, integrantes da comunidade fornecem seus alimentos e, de tudo que é vendido, 20% são retidos para ajudar na manutenção do local.

Além disso, o espaço também conta com um programa chamado Amigo do Centro Cultural, com o qual as pessoas podem contribuir com o valor que desejar por meio de depósitos bancários na conta da instituição. Graças a esses meios de captação de verbas que são realizados os pagamentos das contas de água, luz e água mineral para os alunos. Há também a escola de música que fornece aulas para pessoas de fora da comunidade. Essas aulas são pagas, mensalmente, no valor de R$100,00 e o/a interessado/a aprende a tocar percussão, de forma prática e teórica, assim como aprende sobre a importância da música afro-brasileira.

Durante os três meses de pesquisa, de setembro a novembro de 2017, foi possível acompanhar duas festas de Cosme e Damião, uma do Terreiro Xambá – Portão do Gelo e outra por um terreiro próximo à comunidade, com aulas de leitura, capoeira e fotografia, todas ministradas por profissionais voluntários, além do projeto do Boi Quebra-Coco, coordenado pelos fundadores do Centro. E é com base nessas observações e dados que embasamos nossos achados da presente pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Sobre a importância das atividades no fortalecimento das identidades

Um dos nossos primeiros questionamentos girou em torno da importância das atividades ofertadas na visão de seus coordenadores. Nesse sentido, a entrevista com Marileide Alves, coordenadora do Centro de Arte e Cultura Grupo Bongar, possibilitou-nos analisar, por meio de seus relatos, alguns aspectos que fomentam à importância da educação não formal nos Centros de Cultura.

O Centro de Arte e Cultura Grupo Bongar - Nação Xambá trabalha a inclusão social com crianças e adolescentes. As atividades desenvolvidas no Centro são para combater o racismo, e os preconceitos religioso, racial e social. Essa forma de educação não formal vem ajudando no empoderamento das

crianças e jovens que frequentam o Centro de Arte e Cultura.

Dessarte, a resposta cima nos permite uma aproximação com Gohn (2006) quando a autora trata da contribuição da educação não formal como forma de favorecer a valorização de si próprio e, mais ainda, de rejeitar os preconceitos que são dirigidos aos sujeitos. Assim, acreditamos que a existência do Grupo Bongar ratifica a importância da luta por reconhecimento enquanto seres humanos e iguais, de maneira que sejam respeitadas as individualidades de cada ser.

E é por meio das atividades em grupo que são estabelecidos o diálogo e a reflexão em torno das temáticas pertinentes ao grupo. O Centro de Arte e Cultura Grupo Bongar conta com oficinas de leitura, capoeira, dança afro e percussão e com cerca de 20 alunos com idade de 03 e 18 anos que participam do projeto. As crianças têm a autonomia de escolher qual oficina querem participar. O destaque é para de percussão, com alta demanda, visto que as crianças querem participar da Orquestra de Tambores da Xambá – grupo formado majoritariamente por crianças da comunidade e que conta com a ajuda de alguns professores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na parte harmônica da orquestra e nos instrumentos guitarra, baixo e teclado.

Além dos professores e colaboradores, os pais e mães das crianças também são presentes no Centro, o que é o indicativo de estreitamento entre o Centro e a Comunidade, fator importante para fortalecimento de laços de pertencimento e de identidade. Alguns ficam para acompanhar os filhos nas atividades escolhidas. Além disso, participam das reuniões para saber sobre o desenvolvimento do seu filho nas oficinas, sobre o comportamento, a participação nas atividades e para se inteirar da participação das crianças nos eventos que acontecem no Centro.

Por se tratar de uma religião que ainda sofre preconceito, a coordenadora trouxe alguns relatos de como isso é trabalhado por eles. De acordo com ela, não são raros os relatos das crianças sobre episódios de intolerância religiosa, inclusive, sofridos dentro das escolas

> O aluno falou para a professora de fotografia, e ela já está trabalhando essa questão junto com a oficina de leitura, para ensinar a eles como devem se comportar quando isso acontecer. De que forma conversar, debater ou revidar de maneira inteligente, sempre mostrando que o nosso país é laico e cada um pode seguir a religião que quiser, devendo ser respeitado independente de sua escolha. (COORDENADORA).

O fato de terem um lugar para se expressarem e se fortalecerem enquanto grupo é um dos aspectos importantes dentro dos alicerces que

envolvem a educação não formal (GOHN, 2006). Portanto, o relato acima ratifica a importância dos diálogos que buscam instruir os educandos que estão inseridos nestes espaços, para que, assim, os mesmos saibam agir da melhor forma caso sejam submetidos a situações de discriminação religiosa ou racial. Acima de tudo, isso revela a importância de se trabalhar tais assuntos com crianças que, muitas vezes, sentem-se fragilizadas ou discriminadas por sua cor ou opção religiosa.

Nós compreendemos que, ao possibilitar o contato com a cultura afro por meio dos instrumentos de terreiro, musicalidade e outros elementos, há uma quebra do preconceito. E isso nos levou a investigar a percepção dos alunos sobre como compreendiam o fato de serem participantes daquele processo.

> Aprendi a tocar com 1 ano de idade, o meu primeiro contato com a música foi no terreiro Xambá. Aprendi a tocar sozinho, ficava ouvindo e observando os adultos tocar. Sinto uma alegria muito grande quando estou tocando no terreiro e é muita responsabilidade tocar no terreiro, não posso brincar, tenho que tá concentrado quando estou tocando (CRIANÇA 1)

Assim como esse entrevistado, a criança 02 também teve o primeiro contato ainda quando bem novo

> Comecei a tocar com 2 anos de idade, aprendi no terreiro. Ninguém me ensinou. Quando tinha obrigação, durante o toque os adultos pegavam os bombos e ficavam tocando, e eu ficava no lado deles olhando e escutando tudo. Às vezes, eu pedia pra tocar só, às vezes, eles deixavam, e outras não. E quando eu tocava, sempre ficava um adulto olhando pra ver se estava certo. Agora num tem isso mais não, agora eu já sei vários toques e várias músicas. (CRIANÇA 02).

Na transcrição acima, podemos perceber o orgulho com o domínio do instrumento, o que nos revela o empoderamento traduzido na possibilidade de fazer parte da cultura ali estabelecida. Além disso, há uma religiosidade empregada que exige uma postura de respeito e disciplina que vão sendo compreendidas desde cedo, como se observa a seguir:

> A responsabilidade de tocar no terreiro é grande, sei disso desde criança. Se eu tô tocando uma toada e erro, eu prejudico o Pai de Santo e atrapalho todo mundo. Mas errar é normal, todo mundo erra. (CRIANÇA 02).

Mediante as afirmações dos garotos, pode-se observar que eles manifestam rapidamente as habilidades necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens musicais, além da consciência da responsabilidade de fazer parte da orquestra do terreiro, que contribui diretamente para a formação do

senso de comprometimento e pertencimento ao local. Esse contato desde cedo fortalece a identidade dos integrantes com o terreiro e com o culto afro ali praticado, reafirmando suas escolhas e deixando-os mais seguros quanto a elas.

Além da questão musical, observamos que as crianças também são cobradas com relação aos seus estudos formais, ou seja, como estão os desempenhos dos jovens nas escolas em que estão inseridos.

> Tenho um bom desempenho na escola, meus amigos respeitam a minha religião e todo mundo sabe que eu toco ilu. A minha mãe e minhas tias são do candomblé (CRIANÇA 02).

Vale lembrar que a educação não formal não é contraditória à educação escolar, como muitos podem equivocadamente pensar (GOHN, 2006). Ao contrário, ela pode auxiliá-la, uma vez que desenvolve processos formativos mais focados nas demandas individuais de um grupo, sem a necessidade de se prender a um currículo prescrito.

Sobre isso, ao serem questionados sobre o cotidiano na escola formal e do comportamento dos colegas em relação às suas escolhas, a criança 01 disse ser algo tranquilo:"estou no sétimo ano. Na escola todo mundo me respeita, e eu também respeito todo mundo. Na minha escola têm vários evangélicos, católicos e eles aprenderam a me respeitar." No núcleo familiar, o mesmo ocorre, "meu pai era da religião, mas saiu. A minha mãe é, e eu também."

Entendemos que na medida em que os sujeitos se inserem em grupos cujas convicções podem ser trabalhadas e refletidas em conjunto ocorre o fortalecimento individual e o empoderamento deles em relação a qualquer tipo de dissonância externa. Tal condição lhes permite afirmação diante do Outro, de forma a se colocar como alguém diverso, sem receio de contrapartidas.

Quando perguntados sobre quais as contribuições das experiências no âmbito da instituição para suas vidas, ambos acenam positivamente "gosto muito daqui. Aprendo muitas coisas boas." (CRIANÇA 02); "faço aula de capoeira, fotografia e faço parte da Orquestra de Tambores da Xambá e gosto de dança afro também. O centro é muito importante pra minha vida porque me ensina muitas coisas boas e vivo a minha origem." (CRIANÇA 01).

Estas afirmações contribuem para a compreensão da importância das vivências que são praticadas no Centro de Cultura. Entendemos que, embora tenham se inserido desde cedo neste ambiente, fazem questão de continuar frequentando o local devido às diversas práticas educativas desenvolvidas nestes espaços, que auxiliam não só na construção subjetiva dos educandos,

mas também no desenvolvimento moral e social. Além do que o fato de (reconhecerem suas origens e cultura oportuniza a permanência de um legado cultural que está ligado diretamente à resistência negra dentro de um país racista e intolerante.

Isso talvez seja explicado por que todas as oficinas oferecidas, bem como festas realizadas tem uma base entrelaçada nas questões de resistência, da nação Xambá, da autoaceitação da religião e do empoderamento negro como um todo.

O Projeto do Boi Quebra-Coco, por exemplo, é executado a cada primeira segunda-feira de cada mês. No evento, as crianças que frequentam o Centro de Arte e Cultura Grupo Bongar – Nação Xambá saem às ruas em cortejo tocando côco. Logo após, dirigem-se à casa do morador mais antigo para ouvir as suas histórias. Este projeto tem o objetivo de mostrar aos mais novos os percalços que seus ancestrais viveram e como os superaram e isso é utilizado como forma de mostrar aos pequenos que muito já foi feito, mas que ainda se tem muito a fazer.

Além disso, o respeito aos mais velhos se liga ao aspecto da ancestralidade e da valorização de uma cultura oral que, pouco a pouco, vem sendo trocada pela cultura letrada. Ao final do projeto, é solicitado que a criançada faça uma cartilha sobre o que aprendeu, para apresentarem em uma escola da comunidade como meio de disseminar o conhecimento acerca do que foi tratado e incentivar as trocas e o respeito.

Já as tradicionais Festas dos Santos Cosme e Damião, realizadas em terreiros de todo o país, ocorrem tradicionalmente no mês de setembro e homenageiam os Ibeji, no sincretismo: Santos Cosme e Damião. Essa tradição visa à exaltação das crianças, sejam elas carnais ou espirituais – erês, com brincadeiras e doces, dando-lhes o direito de assumir os tambores e as toadas, passando-lhes assim uma noção de responsabilidade.

No caso da instituição pesquisada, ela também almeja integrar a comunidade que envolve o terreiro, oferecendo almoço e doces aos adultos, além de doces e brincadeiras para as crianças. Ademais, ela também possui o objetivo de aproximar o povo da comunidade local ao terreiro, com o intuito de desmistificar o que acontece e como isso é representado. Durante a festa, as crianças tiveram uma oficina de fotografia, na qual puderam colocar em prática o que aprenderam e realizaram fotos para serem expostas posteriormente no Centro.

Dentre as aulas que são realizadas no Centro de Cultura, as de Capoeira,

constituem-se por um embasamento teórico no qual é ensinado sobre a história da capoeira e suas origens, além da parte prática, que é fundamental para ajudar na coordenação motora, no equilíbrio e na concentração, explorando também os instrumentos e seus ritmos. Nas aulas de fotografia, as crianças aprendem o básico acerca da fotografia profissional, como, por exemplo, como portar uma câmera e como utilizá-la em sua melhor capacidade para encontrar o click certo.

Sendo assim, acreditamos que as aulas realizadas no Centro de Artes e Cultura são de extrema relevância para as crianças, porque lhes provém fundamentos teóricos, práticos e reais sobre a história e importância da cultura africana. Informação esta que, na maioria das vezes, é privada e negligenciada nos espaços públicos, midiáticos e até mesmo na escola. Para isso, existem as aulas de leitura, que propõem contar história do povo negro e do continente africano. Com essas práticas, ensina-se sobre África e sua cultura, que geralmente não são apresentadas e valorizadas em muitos dos locais frequentados pelas crianças no cotidiano. Dessa forma, o terreiro funciona, portanto, como ferramenta de empoderamento cultural e social.

CONCLUSÃO

É notório que as práticas educativas fornecidas no Ponto de Cultura Grupo Bongar - Nação Xambá trazem a experiência de inúmeros resultados positivos, uma vez que o espaço em questão se caracteriza como local de trocas e compartilhamentos simbólico-afetivos que busca propiciar a identificação de pertencimento dos sujeitos que o constituem.

Contudo, notou-se por meio dos relatos que os sujeitos participantes desses espaços podem se deparar com situações de intolerância devido ao racismo e preconceito existente na sociedade civil em relação ao Candomblé, fruto da intolerância religiosa. Dessa maneira, é imprescindível que esses locais resistam e continuem executando o trabalho de desenvolver ações educativas que busquem auxiliar na construção da subjetividade e no desenvolvimento moral e social das crianças e jovens que estão presentes nestes ambientes.

Sendo assim, é válido ressaltar que essas vivências contribuem diretamente para o processo de fortalecimento da identidade dos sujeitos educandos, pois são desenvolvidas, por intermédio das atividades educativas, questões de resistência, autoconhecimento, autoafirmação e empoderamento.

Por essa razão, é destacada e evidenciada a importância da luta contra a invisibilidade e negação desses sujeitos e, sobretudo, da obstinação de não absorção da identidade hegemônica que configura a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JÚNIOR, A. O Essencial do Candomblé. 1 ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Alimento: Direito Sagrado – Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Brasília, DF, 2011.

CAPUTO, Stela G. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé.Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FERNANDES, Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Difel, 1972.

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. (2014) Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. Psicologia & Sociedade, 26(1), p. 106-115. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf. Acesso em: 18 nov. 2017.

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: http://escoladegestores.mec.gov.br /site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf. Acesso em: 24 set. 2017.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CL., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf Acesso em: 25 set. 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: documentos da militância pan-americana. Petrópolis: Vozes, 1980

PRANDI, Reginaldo. Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova. São Paulo, Hucitec, 1991

SANTOS. Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos de intolerância. In: Anais da 28ª Reunião da ANPED. GT Afro-Brasileiros e Educação, p. 01-17. Caxambu: ANPED, 2005.

XAMBÁ. História do Terreiro Xambá. Olinda, 2017.Disponível em: http://www.xamba.com.br/his.html. Acesso em: 23 set. 2017.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE VALORES MORAIS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE VERTENTE CRISTÃ[4]

Guilherme Gutemberg Barbosa de Paula[5]

Ellen Damonys Pereira da Silva [6]

INTRODUÇÃO

A religião, por intermédio da história, evidencia-se como uma forte influência na sociedade em seus modos de pensar e agir. A chegada dos portugueses às terras brasileiras trouxe consigo uma poderosa ferramenta social que viabilizou a relação entre povos distintos: o cristianismo. Desde a catequização dos indígenas até os dias atuais, a religião cristã, mais precisamente o catolicismo, foi analisada sob diversas perspectivas, tornando-se objeto dediscussão entre estudiosos e também da sociedade, principalmente no que se refere à hegemonia cristã frente aos outros credos presentes no território.

No contexto no qual estamos inseridos atualmente,em que casos de

4 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

5 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: guilhermegutemberg.5@gmail.com

6 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: ellen_damonys@hotmail.com

intolerância a grupos minoritários e conflitos religiosos ocorrem em larga escala, a discussão sobre esse assunto torna-se imprescindível, principalmente no que se refere à maneira como esses valores estão sendo transmitidos a crianças e jovens, e como isso se reflete na formação deles enquanto indivíduos.

Esses conhecimentos encontram-se presentes no campo da educação formal tanto por meio do ensino religioso previsto nos currículos escolares como também no campo informal ao longo do processo de socialização: nas igrejas e comunidades religiosas. Entretanto, esses assuntos instigam o interesse de estudo quando passam a ser trabalhados em espaços de educação não formal onde assumem o papel de contribuir para a formação cidadã dos envolvidos. O estudo pretende analisar três componentes formativos trabalhados em uma Organização NãoGovernamental ligada à igreja católica, localizada no Recife, que busca a promoção de cidadania para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O intuito é identificar como o ensino de valores morais destinado aos assistidos se relaciona com as orientações religiosas da instituição. Levando em consideração a pluralidade religiosa presente no Brasil, será examinado se ocorre a prática de proselitismo religioso na educação cidadã dos jovens assistidos, e, em caso afirmativo, perceber como isso se reflete no desenvolvimento moral desses educandos.

Além disso, pretende-se também investigar a potencialidade formativa do ensino de componentes educativos que explicitam a transmissão de valores morais, sejam eles considerados cristãos ou universais,em comparação a outro componente educativo que não possui especificamente esse objetivo.

Com isso, pretendemos ampliar a discussão acerca da religiosidade na educação, especificamente na modalidade nãoformal e acerca da abordagem de princípios morais orientados por um viés religioso na formação integral e cidadã de indivíduos situados em um contexto de vulnerabilidade social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se a educação nãoformal não como uma oposição à educação formal, escolarizada, mas como uma "atividade educacional organizada e sistemática" Gadotti (2005, p. 02), que ocorre em múltiplos espaços como ONGs, igrejas e associações comunitárias, considerando o tempo de aprendizagem de cada indivíduo. Essa multiplicidade de espaços e tempos de aprendizagem revela uma flexibilidade característica dessa modalidade de educação, uma vez que "não precisa necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de 'progressão'. Pode ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem". (Ibidem, 2005, p. 02).

Para uma das maiores estudiosas desse campo da educação, Maria da Glória

Gohn, 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 aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; etc. (GOHN, 2014, p. 28).

Segundo a autora, os seus objetivos vão sendo construídos ao longo do processo interativo, em uma educação que possui intencionalidade no ato de aprender e de ensinar, onde "o grande educador é o 'outro', aquele com quem interagimos ou nos integramos" (Idem, 2014, p. 29), incentivando a autonomia e o protagonismo social dos envolvidos. Dessa maneira, a educação não formal busca fortalecer a cidadania dos indivíduos, dando-lhes condições para se desenvolverem integralmente como seres humanos e reconhecerem-se como iguais em suas diferenças.

Como afirmado anteriormente, as instituições religiosas podem compreender um dos espaços nãoformais de educação, e as ONGs, associadas às igrejas, podem ser consideradas umas das principais ferramentas utilizadas para o reforço da hegemonia católica no campo social. Embora o ensino religioso esteja regulamentado na modalidade formal de educação, graças à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por meio da matrícula facultativa, do respeito à diversidade cultural religiosa e da proibição de proselitismo (BRASIL, 1996), ele se isenta dessa complexidade político-burocrática no âmbito da educação nãof ormal.

Cury (2004, p. 183) trata da religiosidade na educação pública ao abordar a questão da laicidade enquanto "liberdade de expressão, de consciência e de culto" e o controle religioso exercido pelas instituições de fé cristã sobre o Estado. Ele revela que "os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores todos a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas, pelo respeito ao sentimento religioso e à liberdade de consciência, de crença, de expressão e de culto" (ibidem, p.190).

Segundo o autor, a religião, ou seja, a re-ligação (oriundo do latim religare) do homem com um ser superior, transcendente "seria, ante o distanciamento dos homens entre si e deles com o seu Criador, um caminho de reencontro e de religação mútuos." (CURY, 2004, p. 188). Entretanto, nem sempre a religação foi sinônimo de pacificidade e respeito mútuo, configurando-se historicamente como a matriz de cenários de intolerância e violência.

O autor considera que, atualmente, a sociedade passa por um processo de secularização "em que os indivíduos ou grupos sociais vão se distanciando de normas religiosas quanto ao ciclo do tempo, quanto a regras e costumes e mesmo com

relação à definição última de valores." (CURY, 2004, p. 183). Entende-se, portanto, que as instituições religiosas cristãs, antes hegemônicas no controle das condutas e de grande intervenção na esfera pública, perdem sua força pela falta de adesão da sociedade, buscando, assim, novas estratégias de manutenção de sua influência na condução moral dos indivíduos.

Considerando que "todo ente humano é, em sua individualidade, uma pessoa moral e neste ponto reside o caráter ao mesmo tempo universal e igualitário de todos" (CURY, 2004, p. 187), buscou-se compreender diferentes nuances de significação em torno da moral, por meio dos estudos de Yves de La Taille (2010), no campo da Psicologia Moral. Analisando conceitos e propostas teóricas que se debruçaram sobre esse tema, o psicólogo traz a perspectiva defendida por Kant (2004, apudLA TAILLE, 2010), a qual revela que

> somente é moral a ação inspirada por um imperativo categórico, portanto, oriunda de um dever incondicional. Logo, para Kant, a moral ordena: o sujeito moral sente-se intimamente obrigado a agir segundo determinadas regras. Sua ação é, para ele, necessária, e não apenas possível ou provável, e isto porque o bem moral é um bem em si. (ibidem, p.106)

Dessa maneira, para o filósofo a moral carrega consigo um sentimento de obrigatoriedade relacionada a normas e deveres. Durkheim (1974 apud LA TAILLE, 2010), interessado em demonstrar a viabilidade de uma educação moral laica, reafirma essa tese, atribuindo ao sentimento do sagrado a explicação para essa obrigatoriedade. La Taille (2010) apresenta a perspectiva do sociólogo francês ao afirmar que "o plano moral corresponde a uma realidade humana, realidade esta durante séculos despertados pela religião, mas também passível de ser ocupada pelos mandamentos do Ser Coletivo." (ibidem, p. 106).

Analisando diversos sistemas morais conhecidos, o psicólogo afirma que virtudes como justiça e benevolência (considerados aqui como valores universais) encontram-se sempre presentes. A problemática reside frente às múltiplas interpretações sobre esses valores, que podem chegar até mesmo a serem contraditórias. Este conceito conhecido por relativismo moral antropológico consiste no reconhecimento de que existem diversas concepções morais, e que determinadas condutas podem ser consideradas proibidas em certos grupos sociais, mas não em outros.

Para a presente pesquisa, tomamos como norte o trabalho de Souza (2014), que também discute a laicidade da educação através da modalidade nãoformal. Em sua dissertação de mestrado, o autor teve como objetivo

> [...] analisar a participação das instituições religiosas nos serviços sociais com vistas a identificar a presença ou não da prática de proselitismo religioso e mecanismos de controle por parte do poder público". (SOUZA, 2014, p. 07).

O autor identifica em sua pesquisa uma naturalização do ethos cristão, observando que "os participantes não só reconhecem o catálogo moral cristão, como também o assimilam naturalmente como bússola comportamental a ser seguida para uma boa convivência social." (Ibidem, p.89) e traz à tona uma contradição de determinados valores morais cristãos considerados universais:

> Muitos dos valores cristãos são universais e presentes em muitas religiões, como a regra de ouro (Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você), por exemplo. Também o respeito ao próximo; honrar os pais; não roubar; não matar, etc. Mas, a própria ideia de universalidade é conflituosa: o modelo tradicional de família cristã serve para toda a sociedade? (SOUZA, 2014, p.88)

É uma discussão interessante, visto que valores fundamentados no respeito, diálogo, justiça e solidariedade, por exemplo, não representam em si o cerne do problema, mas sim outros elementos que moldam um tipo de indivíduo idealizado pela moralidade cristã. Tomando exemplos dados pelo autor, identifica-se a questão do aborto e da união civil de pessoas homossexuais: esses assuntos são pertinentes à pauta cidadã, que deve ser construída nesses espaços de educação com o objetivo de formar sujeitos críticos que participem ativamente da sociedade colocando em prática valores universais que são amplamente defendidos, aos quais, nenhum cidadão se opõe. Diante disso, questionamos em que medida a transmissão de valores religiosos em um espaço de educação nãoformal de vertente cristã dialoga com uma formação de indivíduos críticos acerca das atuais demandas sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa possui um caráter qualitativo. Ela tem aporte em Minayo (2001) e "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (Ibidem, p.22). O campo de estudo foi uma Organização Não Governamental localizada na Região Metropolitana do Recife, identificada como "MPC", onde se desenvolvem atividades de Educação Complementar. A escolha da ONG para o projeto deu-se principalmente pelo fato dela ser uma obra da Arquidiocese de Olinda e Recife, o que proporcionou à pesquisa uma abordagem ativa no campo das relações sociorreligiosas.

Foram utilizados como instrumentos e técnicas de pesquisa a observação assistemática e não participante durante o estudo de campo aos componentes formativos de Evangelização, Ser e Conviver e Canto/Coral. Esta última foi escolhida

pelo fato de não estar diretamente associada ao ensino de valores sociais, civis ou religiosos, o que permitiu uma maior visualização das práticas educacionais ocorridas na entidade.

Obtivemos também a participação dos educadores desses componentes em entrevistas semiestruturadas, com o propósito de recolher diferentes perspectivas sobre os processos educativos não-formais dentro da instituição. A fim de preservar a identidade dos participantes, os educadores foram identificados pelos termos "E1", "E2" e "E3", referente às disciplinas de Evangelização, Ser e Conviver e Canto/Coral, respectivamente.

Além disso, foi analisado o documento oficial publicado anualmente pela própria instituição, o Plano de Ação (2017), correspondente ao Projeto PolíticoPedagógico, que contém os princípios que guiarão as atividades da ONG, assim como os temas e conteúdos que serão abordados nas práticas pedagógicas ao longo do ano.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados por meio dos registros de observação, das entrevistas e da análise documental, foi possível realizar uma análise dos resultados de modo categórico, dividindo-os de acordo com os componentes formativos investigados: Evangelização, Ser e Conviver e Coral.

EVANGELIZAÇÃO

Souza (2014) revela em sua análise documental que "a educação não formal não está sob a tutela de nenhum órgão oficial da educação formal, ou seja, nem por uma Secretaria nem mesmo pelo Ministério da Educação." (Ibidem, p. 92). Assim, como não há um mecanismo que regulamente o currículo e as práticas pedagógicas que ocorrem nessas entidades sociais. No caso observado, elas ficam a critério de seus gestores, neste caso, da equipe pedagógica indicada pela Arquidiocese.

Foi possível observar, num primeiro momento, a socialização diária durante a primeira refeição, momento em que todos os membros da ONG fazem uma oração no do café da manhã, antes de irem para primeira aula do dia. O público assistido pela entidade MPC é, em sua maioria, católico ou evangélico, mas há também aqueles que não possuem ligação religiosa com qualquer crença em específico, mas não mostram objeção e, geralmente, os pais consideram a religiosidade um aspecto positivo na

formação das crianças.

Foram observadas ao longo do estudo duas turmas desse componente educativo, ambas com a mesma educadora, identificada como "E1", catequista da Arquidiocese e convidada pela gestão da ONG para ministrar a disciplina. Todos os alunos possuem a disciplina de Evangelização determinada em seus horários, uma vez que essa aula é obrigatória para aqueles que frequentam a instituição. A disciplina possui carga horária de 1h30 minutos semanais, e é dividida em 2 grupos: cada um contempla uma turma de manhã e outra à tarde, com 25 educandos por turma, contemplando no total 200 alunos assistidos.

Conforme o Plano de Ação, documento oficial da instituição, o componente formativo de Evangelização tem como objetivo geral "o estímulo do cultivo de valores éticos, morais, sociais e cristãos, proporcionando aos educandos a construção da sua consciência de responsabilidade e compromisso para com a sociedade." (MPC, 2017, p.23).

Em relação ao respeito à diversidade cultural e religiosa do público da ONG, a análise do Plano de Ação revela a proposta da Evangelização. Ela se volta numa ação "em que não se fará nenhum tipo de proselitismo religioso, mas oportuniza sempre que possível meios para que os assistidos se aprofundem no cultivo centrado no conhecimento da Santíssima Trindade, especialmente de Jesus Cristo." (Ibidem, p. 24). Diante da contradição identificada neste discurso, procurou-se investigar como a metodologia utilizada viabiliza conciliar um ensino sem doutrinação, mas ao mesmo tempo direcionado para o disciplinamento moral cristão.

Para os encontros, são preparadas duas abordagens de ensino pela educadora:o primeiro, marcado por um cunho religioso, envolve a exibição de um material sobre ensinamentos cristãos, seja um filme ou músicas religiosas, em sua maioria voltada para o público infantil. Segundo E1, geralmente esse método não funciona, porque "as crianças rejeitam esse tipo de material, na maioria das vezes."

Acerca da metodologia utilizada, foi possível observar a formação de rodas de diálogos, além da exibição de filmes do gênero religioso que permitiriam uma discussão sobre um determinado tema social. De acordo com a catequista, essaabordagem é empregada, pois "se os encontros se fundamentassem na leitura e discussão de passagens da bíblia, as crianças não se interessariam." (E1).

A primeira turma acompanhada, com crianças de 7 a 13 anos, foi caracterizada pela ministrante dos encontros por um alto nível de agressividade. Por meio das observações em campo, presenciamos situações de manifestação de violência e desrespeito entre alguns alunos. A segunda turma, com jovens de 14 a 17 anos, mostrou-se mais flexível e aberta aos encontros, uma vez que os alunos possuem uma maior maturidade para lidar com os conteúdos propostos nas aulas, em comparação com a turma anterior.

Entretanto, ainda foram registrados problemas de relacionamento entre os alunos, em que os mesmos trocam insultos entre si. Diante disso, há a tentativa da catequista em tornar a disciplina de Evangelização em uma ferramenta com o propósito minimizar a violência no grupo, por meio dos ensinamentos da Palavra, na crença de que ela servirá como disciplinamento moral da conduta dos alunos.

Embora o componente educativo seja imposto como condição para a permanência das crianças e jovens na ONG, essa obrigatoriedade não garante a participação ativa deles nos encontros de Evangelização.Conforme percebido durante as observações, os alunos que se recusam a participar do encontro de Evangelização passam as aulas brincando com jogos de mesa ou mexendo no celular, no entanto, ainda continuam na sala de aula juntos com os demais. Apesar disso, eles não têm a liberdade de se negar a frequentar a disciplina, pois são realizadas chamadas de frequência pelos professores, e a ausência aos encontros gera advertência de afastamento da instituição.

A questão da pluralidade religiosa dos educandos encontra-se disposta no Plano de Ação da ONG como um eixo principal em seus conteúdos evangelizadores, revelada através do "respeito étnico, cultural e religioso às diferenças individuais de cada pessoa." (MPC, 2017, p.24). Procurou-se investigar cuidadosamente esse aspecto durante as observações do componente educativo de Evangelização, por intermédio das práticas pedagógicas da educadora. O fato da mesma não ter uma formação pedagógica, ao exercer o papel de uma catequista da Arquidiocese, levantou dúvidas sobre a possibilidade de se realizar um ensino doutrinário com o objetivo de influenciar os alunos à fé católica.

A evangelizadora ressalta em seu discurso que não são ensinadas doutrinas, mas identificamos em um dos objetivos específicos do componente formativo no Plano de Ação "promover a educação cristã, assumindo o compromisso de difusão de princípios evangélicos como justiça, solidariedade, fraternidade, amor e paz." (Ibidem, p.24). Esses temas foram identificados durante o acompanhamento da disciplina por intermédio de uma prática pedagógica contextualizada às concepções católicas. Ora, se estes princípios são considerados valores universais, qual a justificativa para fazê-los sob a égide cristã?

Percebemos, nesse componente formativo de Evangelização, um discurso que não corresponde, em grande parte, à prática pedagógica. Tendo em vista o comportamento apresentado por alguns dos alunos, há uma tentativa de propor o componente como uma ferramenta de disciplinamento moralque na prática não consegue ser bem-sucedido em transmitir nem valores universais, nem princípios cristãos.

Potencialmente, o material evangelizador e a didática utilizada pela professora não permitiriam aos alunos uma análise crítica dos valores morais a serem

trabalhados, e os materiais alternativos representam uma medida recorrente, levando em consideração a falta de interesse do público assistido, pois "de nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados." (GADOTTI, 2005, p.3).

Ainda entendemos que a obrigatoriedade da disciplina é problemática, assim como a prática da oração antes do café da manhã. De acordo com Silva (2014, p. 27), "a vivência de uma espiritualidade, ou até mesmo a de nenhuma, é uma decisão particular, de foro íntimo, ao que se reserva no direito de manifestá-la privadamente, onde cada indivíduo pode livremente fazer suas escolhas e ser respeitado por elas". Assim, devendo ser facultativos ou preferencialmente direcionados apenas aos alunos de fé católica, respeitando a liberdade religiosa das crianças e jovens que compõem a ONG.

SER E CONVIVER

O segundo componente observado é ministrado por uma educadora que possui formação em Pedagogia, e ensina no MPC há cinco anos. Segundo E2, "as aulas geralmente abordam temas como respeito, gentileza e cooperação." O componente Ser e Conviver também tem possui caráter obrigatório e encontra-se determinado nos horários de todos os alunos. A disciplina possui carga horária de 1h30 minutos a 3 horas semanais, de acordo com as necessidades dos grupos, e contempla um total de 200 alunos. A matéria também é dividida em 2 grupos, ambos com uma turma matutina e outra vespertina, com 25 educandos em cada turma.

A turma acompanhada apresenta uma faixa etária heterogênea, compreendendo crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade. No entanto, em oposição ao observado nas turmas de Evangelização, esses educandos possuem uma melhor relação interpessoal, e a professora consegue estabelecer uma boa comunicação com a maior parte deles. O plano de aula desse componente formativo é dividido em três momentos: o primeiro é dedicado à sensibilização, realizado por meio de uma leitura ou através de músicas que permitam a reflexão sobre o tema a ser abordado no encontro; o segundo é destinado às atividades, em que são utilizadas técnicas e dinâmicas de grupos, vídeos, rodas de diálogo sobre o conteúdo trabalhado e o terceiroé reservado para a avaliação coletiva dessas atividades realizadas.

De acordo com o Plano de Ação da instituição, o objetivo principal deste componente é "o desenvolvimento do senso crítico, autonomia e da conscientização do sujeito enquanto cidadão e transformador da própria realidade através de atividades que possibilitam a expressão da subjetividade e o fortalecimento das relações interpessoais." (MPC, 2017 p. 18).Seus conteúdos principais compreendem

as dimensões: "Ser" no trabalho com a autoestima, visão de futuro e autorrealização dos educandos; e do "Conviver", na coletividade, reconhecendo o outro enquanto igual em suas diferenças, trabalhando assuntos como afetividade e sexualidade, pois como afirma Gohn (2014, p. 30)

> [...] quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio, ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos

No período de observação, acompanhamos as atividades realizadas pelas turmas desta disciplina para a "Semana do Trânsito", em que várias representações das normas de tráfego aprendidas no componente formativo e produzidas pelos educandos estavam expostas na instituição. Nessa atividade, foi possível perceber o trabalho de desenvolvimento da formação cidadã dos jovens assistidos em uma educação de e para a convivência, para a vida na cidade, pautada no respeito, no diálogo e nas relações de cooperação. Esses valores, quando trabalhados de forma lúdica, tornam-se fundamentais para a atuação dos indivíduos conscientes de seus direitos e deveres na vida cotidiana.

Quando questionada sobre o desenvolvimento dos alunos no último ano, a professora E2 afirmou ter notado "mudanças positivas de modo geral, principalmente no comportamento." Durante a exibição e discussão de filmes e documentários assistidos em sala, abordam-se temas sociais como gravidez na adolescência e o uso de drogas, por exemplo. Para Yves de La Taille (2010, p. 106), "a moral é sempre uma determinada moral, portanto, comprometida com determinados valores, princípios e regras." E, percebemos, potencialmente nesse componente formativo, uma maior abertura para uma abordagem crítica de valores morais considerados universais em temas sociais pertinentes à realidade do grupo, em detrimento do público alvo real e atual assistidos pela instituição, desde que a discussão seja realizada com o objetivo de combater atitudes de discriminação e intolerância.

CANTO CORAL

A fim de compararmos as disciplinas de Evangelização e Ser e Conviver, que possuem em seus objetivos específicos o desenvolvimento de valores morais dos indivíduos, com um componente formativo que não se propõe a tal objetivo (embora esteja inserida no campo de educação nãoformal e também promova esses princípios morais e civis), o último componente educativo a ser acompanhado foi uma turma de Canto Coral.

O Canto Coral compõe, ao lado das atividades de Artes Visuais e do Judô, um dos Componentes Formativos Centrais da ONG. Possui carga horária de 6 horas

semanais, dividida também em 2 grupos: contemplando uma turma pela manhã e outra à tarde, com 25 educandos em cada turma, totalizando 50 alunos assistidos. As aulas de Canto Coral ocorrem em uma sala de aula específica e devidamente equipada com os instrumentos, aparelhos e materiais da área de produção fonográfica. Ela não constitui uma obrigatoriedade aos educandos da instituição, coerente com a perspectiva apresentada por Gohn (2014, p.29), na qual "usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um", ao contrário dos componentes observados anteriormente.

O Plano de Ação dispõe que os

> [...] seus principais conteúdos teóricos e práticos são vivenciados por meio de um repertório de canções e obras musicais de diversos gêneros e estilos, de diferentes épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros países." (MPC, 2017, p.11).

No período em que as visitas à instituição foram realizadas, estavam sendo iniciados os ensaios para as apresentações que ocorrem no período natalino. No entanto, a técnica vocal dos integrantes revela um trabalho cuidadosamente construído ao longo do ano, com foco em exercícios que visam à preparação e ao aperfeiçoamento das crianças e adolescentes para as performances nos eventos. Acerca do repertório, são incluídas músicas populares e regionais, o que o tornava mais diversificado, e outras de viés católico, considerando as finalidades dos ensaios.

Ainda sobre a influência católica, o coral do MPC é amplamente conhecido pelo público local em função das suas apresentações natalinas. Além disso, o grupo participa eventualmente nas missas da Arquidiocese, pois "não é incomum que as ONGs religiosas exerçam suas atividades com as crianças no interior do próprio templo, não são todas que possuem um prédio em separado para realizar o convênio." (SOUZA, 2014, p. 81).

Segundo o professor e regente musical E3, "o coral também se apresenta em eventos organizados por outras entidades de vertentes religiosas diferentes ou em encontros culturais, mas o repertório das apresentações é pré-estabelecido", delimitando as músicas de gênero religioso à coletânea de obras musicais católicas, além dos outros gêneros musicais brasileiros. No entanto, a instituição trabalha também festividades multiculturais, tendo o Carnaval como um dos projetos de integração e fortalecimento da cultura, envolvendo toda a comunidade e agregando a participação dos regentes do Coral no trabalho de construção do repertório de músicas e nas apresentações dos grupos artísticos internos e externos à ONG.

Compreende o objetivo geral do componente educativo de Canto Coral, segundo o Plano de Ação:

> Desenvolver através da música, as potencialidades humanas, pois a arte desenvolve no ser humano o potencial de visão de

> seu mundo interior e exterior, melhora a concentração. E com a música dar também oportunidade de melhores experiências pessoais de elevar a autoestima de nossos educandos. (MPC, 2017, p.11)

Tendo em vista essa definição, buscou-se avaliar a potencialidade para a formação cidadã promovida durante as aulas de Canto Coral. De acordo com o regente E3 que nos concedeu a entrevista, os encontros, ensaios e aulas de coral não se limitam simplesmente à técnica vocal e à preparação artística dos alunos. A capacidade do coral estende-se a diversas áreas da vida dos integrantes, "pois trabalha aspectos como a leitura e dicção, além de atuar na construção da identidade destes", como afirma o educador.

Pode-se confirmar esse discurso através da observação dos ensaios, uma vez que os alunos se propõem a ser integrantes do coral, lidam com a orientação de compreender a dinâmica dentro do grupo social ao qual pertencem, percebendo-se como protagonistas. Ao mesmo tempo, os alunos entendem seus limites e possibilidades na convivência coletiva onde se "desenvolve laços de pertencimento [...], fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo." (GOHN, 2014, p.30). Essas aprendizagens também se caracterizam como imprescindíveis para a vida cotidiana,na qual encontramos normas de convívio sociais guiados por valores morais, como os abordados pela ONG em seus projetos socioeducacionais.

Além disso, os educandos são constantemente incentivados pelos professores a evoluírem tanto no campo pessoal quanto como um grupo, pois a música se apresenta como uma potente ferramenta de mudança na vida das crianças e adolescentes do Coral. Acompanhar esses componentes formativos nos revela que as possibilidades de uma educação de valores morais em um espaço de aprendizagem nãoformal são diversas e acontecem de modo constante. Entretanto, a potencialidade desse ensino pode ocorrer de modo mais competente em locais que não possuem essa especificidade. As aulas no coral transmitem valores que poderiam ser encontrados em aulas como a de Evangelização e Ser e Conviver, mas a prática pedagógica dos educadores em sala influencia diretamente na eficiência dessa aprendizagem na vida dos alunos.

CONCLUSÃO

É possível afirmar que o ensino religioso oferecido no componente formativo de Evangelização, por seu caráter obrigatório, não cumpre o que é proposto pelas diretrizes da instituiçãono que se refere a respeito da pluralidade religiosa e cultural

dos alunos. Tendo em vista a diversidade de crianças e adolescentes presentes na entidade, houve a preocupação em investigar se havia influência do catolicismo na abordagem de valores e princípios morais por parte dos ministrantes das disciplinas. Por intermédio das informações coletadas, revelou-se um caráter ambíguo no ensino desses valorespresentes na instituição.

Por um lado, foi possível observar a potencialidade formativa da ONG enquanto um espaço de fortalecimento da cidadania destinado à comunidade, onde são desenvolvidos projetos socioeducacionais em que são contemplados valores fundamentados no respeito, diálogo e solidariedade, como previsto nos eixos centrais do Plano de Ação da instituição. Por outro, são observadas práticas de incentivo a atividades eclesiásticas direcionados à transmissão de valores morais cristãos que colocam em questão o exercício de instituições religiosas em espaços nãoformais de educação e a possibilidade de proselitismo nessas entidades, em contraposição ao princípio de laicidade que rege o Estado.

Quanto ao ensino do componente de Ser e Conviver, conclui-se que ocorre de modo independente às aulas de Evangelização por carregar consigo o principal propósito da educação cidadã. Este componente centra-se na construção da autonomia, no fortalecimento do convívio dos indivíduos para com a comunidade e no desenvolvimento da moral e da autoestima dos indivíduos enquanto cidadãos. De tal modo, esses aspectos também são abordados nas aulas de Coral, momento em que os educandos apreendem esses valores com muito mais facilidade, tendo em vista o nível de participação dos alunos e o modo como eles lidam com a disciplina moral exigida pelo convívio em grupo.

Acerca dos desafios e possibilidades de um aprendizado crítico por parte dos assistidos pela instituição, podemos refletir que há a necessidade de uma formação específica e de qualidade para seus educadores, instrumentalizando metodologias que permitam uma aprendizagem reflexiva sobre os conteúdos abordados.

Com essa pesquisa, buscamos contribuir para uma maior compreensão sobre como o ensino de valores morais se relaciona com o viés ideológico religioso em uma entidade social de vertente cristã, levando em consideração que a religião católica se configurou ao longo da história como um mecanismo de grandeinfluência exercida nas relações de poder estabelecidas na sociedade. Desse modo, faz-se imprescindível refletir sobre os aspectos que fundamentam a tese da importância da religião na educação em espaços nãoformais, com vistas a ampliar a discussão sobre a laicidade da educação para além do âmbito de escolarização formal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da EducaçãoN. 9.394/96. Disponível em: http://

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set /Out /Nov /Dez. Nº 27. 2004.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Institutinternationaldesdroits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à touslesproblèmes ou problèmes nas solution?Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005. p.1-11.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. EccoS, São Paulo, v. 6, n. 2. p. 39-65, 2014.

LA TAILLE, Yves. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 105-114.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PLANO DE AÇÃO. MPC. Recife. 2017.

SOUZA, Denis Alves. Educação não-formal e religiosidade: outro front para o debate da laicidade do Estado. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

CAPÍTULO 6

PONTO CIDADÃO: UM CENTRO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL VOLTADO À FORMAÇÃO CIDADÃ[1]

Mesaque Noronha da Silva do Nascimento[2]

Erivânia Moura de Abreu [3]

INTRODUÇÃO

As novas demandas de capacitação profissional, provenientes do processo de abertura ao mundo globalizado, traz os espaços não formais de ensino como meio de formação e qualificação mais viáveis ao sujeitos que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Em contrapartida, essa condição tem sido utilizada como forma de reconhecimento social por parte de empresas que, buscando visibilidade, patrocinam algumas ações ou projetos de cunho educativo, objetivando resultados para o mercado de trabalho, renunciando a uma formação crítica e atuante dos indivíduos em sociedade.

É diante dessas circunstâncias que discutiremos a formação cidadã por meio da educação não formal, buscando compreendê-la diante de um contexto que visa atender às demandas do mercado de trabalho. Para tal, tivemos por objeto de pes-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Aurénea Maria de Oliveira, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministradas pelas professoras Maria da Conceição Silva Lima e Danyella Gomes, todas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: mesaquenoronha00@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: erivaniamourauf018@gmail.com

quisa o Ponto Cidadão, um centro de capacitação profissional e cultural voltado a jovens entre os 16 e 24 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social. Esse espaço desfruta de dois projetos: o Projeto Passagem para o Futuro - PPF, que está direcionado ao ensino de novas habilidades e à superação das dificuldades escolares e o Projeto Construindo o Futuro - PCF que, levando em conta o aperfeiçoamento dos conhecimentos produzidos no projeto anterior, trabalha com conteúdos mais avançados e específicos para a atuação no mercado, utilizando-se da relação teoria-prática desses conteúdos nos estabelecimentos nos quais os sujeitos atuam como jovens aprendizes.

Situado no Sítio Histórico de Igarassu/PE, o Ponto Cidadão é gerenciado por uma rede de empresas e foi fundado em 25 de setembro de 2003, graças a uma iniciativa da Itamaracá Transportes, empresa que realiza parceria com o espaço. Apesar disso, suas portas só foram abertas em 2004, atendendo à população local numa necessidade que existia na época: o acesso à formação na área de tecnologia. Posteriormente, no ano de 2005, a TGI Consultoria em Gestão abraçou o projeto ao estruturar o curso dentro dos moldes empresariais, com foco na formação de jovens trabalhadores que atuem na função de auxiliar administrativo-financeiro.

Desde sua fundação, o Ponto Cidadão vem oferecendo aulas de reforço nas áreas de português e matemática aos seus membros por perceber déficits na formação escolar básica dos mesmos. Ao longo desse percurso, como fruto de suas pesquisas sobre a necessidade dos jovens locais, foram acrescentadas novas disciplinas que constituem o currículo do curso, atentando às especificidades da área de atuação à qual se destina. Foi a partir de então que ele assumiu a missão de apoiar a formação de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando ampliar suas condições de empregabilidade por meio da educação e da capacitação profissional, atuando como uma rede multi-institucional e contribuindo para a formação cidadã dos alunos.

Para execução dessas ações, a instituição conta com a ajuda de empresas gestoras e de parceiros mantenedores físicos e jurídicos, que podem contribuir financeiramente; realizar a contratação de jovens; fazer doações de equipamentos e/ou alimentos; atuar voluntariamente por meio de palestras e oficinas; ou ainda acompanhar e orientar jovens dando-lhes um norte acerca de suas aspirações futuras por intermédio do Programa do E-mentoring, que se apresenta como mais um autor social desse processo. (BEZERRA, 2013)

Esta unidade de pesquisa, que tem por base o estudo da capacitação profissional como veículo de formação cidadã, abarca três objetivos: a) a compreensão dos processos de capacitação voltados à formação cidadã no Ponto cidadão; b) a descrição dos mecanismos educativos utilizados no espaço para a formação cidadã; e c) Identificação do tipo de formação que o espaço oferece analisando as práticas de

capacitação profissional voltadas a construção do ser cidadão.

Desse modo, a pesquisa se justifica para o âmbito acadêmico por se tratar de um fazer científico, oferecendo subsídios para realizações futuras nessa área de investigação, devido a isso é importante para a área educacional por anunciar a educação enquanto processo formativo que ocorre não só em espaços escolares, mas também nesses espaços não formais de ensino que pautam sua ação educativa por meio das vivências dos sujeitos. (GOHN, 2010).

OS TIPOS DE EDUCAÇÃO E A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

A educação no Brasil, como estabelecido na Constituição de 1988, constitui-se como direito de todos e dever do Estado, com fins à formação cidadã dos sujeitos e sua qualificação para o trabalho. Para o alcance de tais finalidades, destacamos os espaços formais de ensino, caracterizados, predominantemente, por sua ocorrência em espaços escolares, com conteúdo e regras estabelecidos legalmente, isto é, que são dados a priori, com o fim de alfabetização e letramento dos sujeitos. (GOHN, 2010). Devendo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, "vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." (BRASIL, 1996, p.01).

Todavia, a formação cidadã não se restringe aos processos escolares, pois é observável que em nossas relações sociais construímos conhecimentos e saberes advindos de experiências cotidianas. Para Gohn (2010), temos outras duas esferas que também colaboram com a formação dos sujeitos: o tipo de educação informal, que ocorre em ambientes espontâneos (grupos escolares, família, nas igrejas, clubes, etc.), na qual os sujeitos estabelecem relações de pertencimento em práticas que se alinham aos seus costumes herdados, tendo como base questões culturais.

E, na mesma direção, a educação não formal, que envolve campos de construção e de transmissão de saberes e de aprendizagem próprios, apresentando suas intencionalidades construídas nos processos de compartilhamento de experiências, uma vez que se constitui como aquela em que o conteúdo não é dado a priori, mas que é construído e reconstruído, a partir do mundo dos próprios sujeitos. (GOHN, 2010). Nesse universo, podemos destacar os movimentos, projetos e organizações sociais, além de ONG's, associações e outros campos de formação que têm suas pautas e demandas estruturadas nas necessidades e reivindicações dos seus sujeitos, buscando criar possibilidades por meio de sistemas de comunicação e de colaboração, prezando pela autonomia dos componentes rumo à emancipação.

Foi por intermédio de suas pesquisas, realizadas entre os anos de 1980 e 1990, que Gohn caracterizou, conceituou e exemplificou esses espaços, adotando a seguinte concepção de educação não formal:

> [...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de forma-

> ção para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. [...] designando um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p.33).

A elaboração dessa categoria, por sua vez, permitiu a compreensão de que tais projetos, movimentos e organizações sociais apresentam em suas dinâmicas a construção de aprendizagens e saberes advindos das experiências dos sujeitos em suas práticas educativas, possibilitando-lhes um olhar diferenciado sobre esses espaços e lhes dando maior visibilidade. E, é em meio a esses últimos espaços citados, levando em consideração o mundo globalizado no qual vivemos, em que a busca por uma capacitação profissional a curto prazo tem sido frequente, perquirindo-se, geralmente, uma qualificação e/ou aperfeiçoamento dos indivíduos, para que se tornem aptos ao mercado de trabalho que a nossa pesquisa se centrou.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O MERCADO

Inviabilizados pelas condições limites de nossa sociedade e pelo distanciamento dos âmbitos formais de ensino de sua realidade, os sujeitos passam a trilhar caminhos que lhes possibilitam a mudança, a superação das desigualdades, e, não poucas vezes, das circunstâncias desumanizadoras que enfrentam cotidianamente. Assim, os espaços não formais de ensino surgem, muitas vezes, enquanto campos viáveis à ruptura com a marginalização e subjugação desses sujeitos, uma vez que congregam em sua atuação educativa, a possibilidade de reeducação das relações sociais, indo de encontro aos ideais de manutenção de uma ordem social opressora. Embora, em alguns casos, apenas os coloque em uma posição social sectária por conciliarem com objetivos capitalistas, não sendo os mesmos voltados à formação de um cidadão emancipado.

Dessa forma, aliados a algumas empresas e instituições, alguns espaços não formais de ensino têm conseguido qualificar e inserir indivíduos no mercado de trabalho, ao passo que realizam ações paralelas de autoconscientização e de formação cidadã. Tal ação é feita a fim de alcançar, numa perspectiva freiriana, o ser cidadão como o "indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado", em que a cidadania nada mais é que "a condição de cidadão, quer dizer, com uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão." (FREIRE, 1997, p.45).

Todavia, ao aderirem a uma visão tipicamente mercadológica e empresarial, esses espaços objetificam os sujeitos, visto que em diversas empresas as suas principais mantenedoras enxergam os participantes de tais projetos e organizações sociais como potenciais meios de conquista de seus interesses, e não como sujeitos detento-

res de direitos em busca de uma mudança de vida por estarem, geralmente, em uma situação de vulnerabilidade social. Assumindo, deste modo, como assim caracteriza Gohn (2010), um falso "compromisso social" com os vulneráveis, desvanecendo o caráter emancipatório das ações que a educação não formal caracteriza.

Entendemos que esses espaços de transformação social, que trabalham aspectos de aptidão e profissionalismo com fins a capacitação profissional, não podem se abster de suas responsabilidades, do empenho contínuo e persistente pela autoconscientização dos sujeitos frente às suas interações com o outro e com as condições do contexto ao qual se encontram imersos. Devendo, portanto, preocupar-se não só com a formação profissional, mas também com a construção sociocultural e política. Ou seja, com a formação de um cidadão completo, consciente de seu lugar e do seu papel na sociedade e dos processos que os envolvem.

Porquanto, ao se distanciarem do que deveria ser o seu principal objetivo, a transformação social e a conquista de uma sociedade que manifeste maior senso de justiça e respeito à igualdade de direitos, tendo por foco a formação cidadã, nada mais assumem que não uma ação vertiginosa, ora rompendo as barreiras sociais, ora se adequando ou legitimando suas práticas desiguais e, por isso mesmo, opressora.
No entanto, bem sabemos que as nuanças do que vem a ser cidadania e as formas de se caracterizar como um cidadão assumem um caráter histórico, adequando-se suas concepções ao espaço-tempo que tomamos por referência. E é isso que evidenciamos no tópico que se segue, buscando refletir sobre os processos históricos que influenciam a visão social do que seria uma formação cidadã.

CIDADANIA: OLHARES HISTÓRICOS ACERCA DA FORMAÇÃO CIDADÃ

Tomando como norte o contexto de afirmação e negação do sujeito, temos a necessidade de definir o que entendemos por cidadania, considerando a educação cidadã como principal meio de obtenção dessa identificação. De acordo com o dicionário Aurélio (2001), cidadania significa "condição de cidadão", ou seja, é a capacidade e autonomia do sujeito em usufruir de seus direitos e deveres estabelecidos legalmente e garantidos, ao menos teoricamente, pelo Estado aos seus habitantes, pois acredita-se que é desejo de todos desfrutar de uma cidadania plena e igualitária, sendo esta conceitualização reforçada por Freire (1997) como foi supracitado.
Diante disto, é importante estar atento à concepção de cidadania que perpassa a educação cidadã e sua realidade, pois diante dela os cidadãos:

> mergulhados na sua compreensão histórico-filosófica, identificam a cidade, a civilização, o discurso, a gramática, a retórica, a escrita, a língua e a cultura dominantes, o conhecimento, a raça branca, a propriedade privada da terra e dos meios de produção como conteúdos indispensáveis a esse conceito e a essa realida-

de. (RIBEIRO, 2002, p. 125)

Entretanto, bem sabemos que a formação cidadã que almejamos é aquela que não limita o ser aos mecanismos de linguagem nem tampouco às relações socioeconômicas que regem uma sociedade. Antes, busca constituir cidadãos emancipados, que compreendam seus diversos direitos e deveres para consigo mesmo e para com o coletivo, produzindo saberes que modificam o outro e a si, e, que ao serem elaborados por eles nesse processo de interação social, distanciam-se da mera concepção de cidadania criada pela educação-cidadã.

Essa relação educação-cidadania, que se funde à educação cidadã, que é campo de discussão entre críticos, portanto, como resultado desta dependência, a ausência do direito à educação provoca a anulação ou prejuízo para a igualdade de direitos e deveres de cidadania. (RIBEIRO, 2002). Em sua obra "Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais", Ribeiro (2002) propõe uma reflexão sobre a concepção de cidadania desde a Grécia e outros contextos históricos elencados por ela, buscando entender de que forma seria possível abrangê-la a todos, já que, segundo a autora, para se compreender a cidadania precisa-se observar o contexto histórico-filosófico que a define.

De maneira geral, a autora põe é a seguinte questão: como formar cidadãos com ideais igualitários se a concepção de cidadania que temos provém da organização grega excludente? Se a nossa concepção de cidadania não alcança as minorias indígenas, negras, mulheres, analfabetos, etc, não estaria assim trazendo essa constituição cidadã ao campo da impossibilidade? A concepção de Gohn (2010) colabora com a reflexão dessas questões, pois, segundo a autora, um cidadão emancipado, "para impor-se como cidadão(ã), tem que ter autonomia do pensar e do fazer" (ibidem, p.41). E essa autossuficiência contribuirá para a fundação de uma sociedade em que ocorram transformações e emancipação social, política e cultural desses sujeitos. Estando, então, esses processos intrínsecos a sua cidadania, visto que essa se consolida quando eles reconhecem seus direitos e deveres frente à gama da diversidade social.

A fim de compreendermos melhor esse processo, devemos estar atentos à análise da evolução da cidadania e dos direitos de constituição cidadã que a alicerçam, realizada pelo sociólogo inglês T. H. Marshall. Ele observou que os direitos que formam a cidadania moderna na Inglaterra são de três tipos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. (MACHADO et al., 2016). Quanto aos direitos civis ele estabelece que são "aqueles que permitem ao cidadão exercer sua liberdade individual", já os direitos políticos são "aqueles que permitem ao cidadão participar do exercício do poder político", enquanto os direitos sociais constituem-se como "aqueles que garantem ao cidadão um mínimo de bem-estar econômico e uma vida digna, de acordo

com o padrão do país e da época" (Ibidem, p. 291-292), sendo este o direito que é comumente garantido.

Obviamente, a consolidação desses direitos no Brasil é baseada em processos diferentes dos que ocorreram na Inglaterra, entretanto seus atributos decorrem dessa e de outras dinâmicas que procederam da organização social global. Para a consolidação desses direitos no Brasil, os movimentos sociais foram e são de suma importância ao exigirem do Estado tais garantias. A luta de movimentos sociais e sindicatos nas últimas décadas do século passado por melhores condições na oferta dos direitos sociais trouxe o trabalho para um lugar de destaque, frente à tentativa de proporcionar melhores condições de vida aos sujeitos, uma vez que se constitui como elemento básico de sua formação.

Esta formação humana, segundo Arroyo (2003, p.31), "é inseparável da produção mais básica da existência do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de segurança", pois a produção de saberes e aprendizagens que ocorre no interior dos movimentos se (re)constrói na luta pela afirmação desses direitos, possibilitando a construção de um processo mais humanizado de existência. Com a garantia deles, os sujeitos têm a possibilidade de se emancipar e, de fato, constituírem-se como cidadãos numa sociedade que, além disso, possibilite a participação e autonomia dos sujeitos nesse processo.

E, é na tentativa de abrir caminho para os cidadãos em estado de vulnerabilidade social que surge, ainda no século passado, uma formação estabelecida nos parâmetros estatais. Um tipo de educação voltada à qualificação e requalificação num reforço da profissionalização de jovens e adultos, rumo ao desenvolvimento de habilidades para uma vida produtiva, proporcionando caminhos de possibilidades aos considerados vulneráveis, permitindo-lhes alcançar o presumível desenvolvimento capital e social.Esse contexto deu maior oportunidade de estruturação dos espaços não formais citados acima, que, decorrentes da reestruturação dos paradigmas dos movimentos sociais, aderem aos ideais de mercado como base, não se utilizando do caráter coletivista que dá autonomia ao grupo de atuar em sociedade. (GOHN,1997).

Esse tipo de "capacitação profissional" é, muitas vezes, um mecanismo sustentado pelas empresas para gerar novos integrantes para o mercado de trabalho, a fim de atender às demandas dos setores, geralmente os de produção, delimitando, assim, o perfil de profissional flexível e competitivo, capacitado e apto para determinadas funções. Dessa forma, a grande crítica dos movimentos sociais é, portanto, a falta de humanização na oferta e garantia de acesso ao mercado de trabalho, visto que ele é uma condição básica de existência humana.

Outro elemento que destacamos no final da década de 80 foi a consolidação em países europeus, e posteriormente a difusão para os países de "Terceiro Mundo",

do pensamento capitalista com valores neoliberais, numa releitura do Liberalismo dos séculos XVIII e XIX, que se tornaram suportes da expansão da globalização vigente. (OLIVEIRA, 2007). Esse novo ideal teve como bandeira a resolução da crise econômica ocorrida nos países na década de 70. E, sob o manto de superação da crise, foi formulado o ideal de uma educação profissional voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, cujo objetivo era formar um banco variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão (Ibidem, 2007), reforçando ainda mais o caráter desumano nas relações sociais e de trabalho.

Diante disso, podemos constatar a historicidade que a cidadania e, consequentemente, o ser cidadão assumem, sua conciliação ideológica e epistêmica ao espaço e tempo ao qual fazemos alusão. Havendo toda uma articulação social em favor de adequar-se às concepções vigentes em torno de uma dada convicção do que vem a ser uma formação cidadã. Mais que um anúncio das possibilidades epistêmicas em torno da cidadania, evidenciamos que sua construção é intencional, partindo de posicionamentos ideológicos, políticos, éticos, entre outros. Ora aproximando-se de um ideal libertário, ora o negando.

Tal condição nos faz questionar quais as intencionalidades de alguns grupos e empresas, alicerçadas numa estrutura neoliberal, ao se mobilizarem, junto a movimentos e projetos sociais em favor da formação cidadã de homens e mulheres de nossa sociedade. E ainda, quanto às possibilidade e limites das articulações desses grupos nitidamente mercadológicos, com organizações sociais de cunho formativo e desvelador das opressões. Assim que finalizamos este tópico, manifestando, então, a necessidade de analisarmos de modo conscientemente crítico as ações formativas perante a cidadania e de estarmos atentos aos reais interesses por trás de certas articulações de "compromisso social", buscando não nos afastar dos reais objetivos formativos de cunho político, social, cultural e emancipatório propostos por iniciativas e projetos sociais.

METODOLOGIA

De forma a nos aproximar e compreender a realidade investigada, adotamos como metodologia uma abordagem qualitativa de pesquisa, nos possibilitando um entendimento mais aprofundado de como os sujeitos se organizam, e de suas dinâmicas cotidianas na construção de suas práticas efetuadas dentro do Ponto Cidadão, buscando identificar através dessas práticas a concepção de cidadania elaborada nesse espaço. (MINAYO, 2001). Quanto ao procedimento, optamos por uma pesquisa exploratória por "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito [...] a construir hipóteses" (GIL, 2007, p.41).

Sendo assim, com vistas a atender os objetivos deste trabalho, utilizamos

alguns procedimentos como a pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo e a observação direta do meio estudado; entrevistas e questionários semiestruturados. Nas entrevistas semiestruturadas, contamos com a participação de três colaboradores do espaço, referenciados de C1, C2 e C3, para termos uma visão mais macro desses mecanismos. E os questionários semiestruturados nos possibilitaram uma relação entre os objetivos institucionais e o que os alunos entendem como cidadania, proporcionando uma melhor compreensão do tipo de constituição cidadã que o espaço está formando. Para tal finalidade, selecionamos 15 alunos do PPF – Projeto Passagem para o Futuro e 15 alunos do PCF - Projeto Construindo o Futuro.

Desse modo, diante da pesquisa exploratória que realizamos e frente aos métodos que utilizamos para a elaboração de nosso projeto de pesquisa, apresentamos a seguinte questão central: Que tipo de constituição cidadã o Ponto Cidadão promove e de que forma ele contribui para a formação cidadã dos sujeitos por meio da capacitação profissional?

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Frente à coleta de dados que realizamos, a fim de responder aos objetivos de nossa pesquisa e averiguarmos a hipótese levantada: de que o espaço promove cidadania graças aos cursos de capacitação profissional, de atividades culturais e de respeito às diferenças, trabalhando a alteridade e a constituição da identidade dos sujeitos, buscamos a fim de confirmá-la ou refutá-la por intermédio das análises e das discussões dos recursos metodológicos supracitados.

Dessarte, o Ponto Cidadão, instituição escolhida para nossa pesquisa, trabalha com jovens que se encontram divididos em dois níveis, o PPF - Projeto Passagem para o Futuro e o PCF – Projeto Construindo um Futuro. Assim, buscamos traçar o perfil dos jovens da instituição através dos questionários realizados.

Gráfico 1 - Faixa Etária - PPF

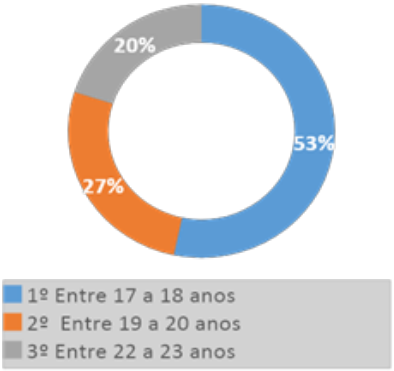
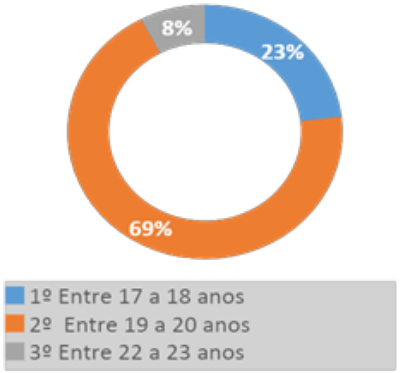


Gráfico 2 - Faixa Etária - PCF

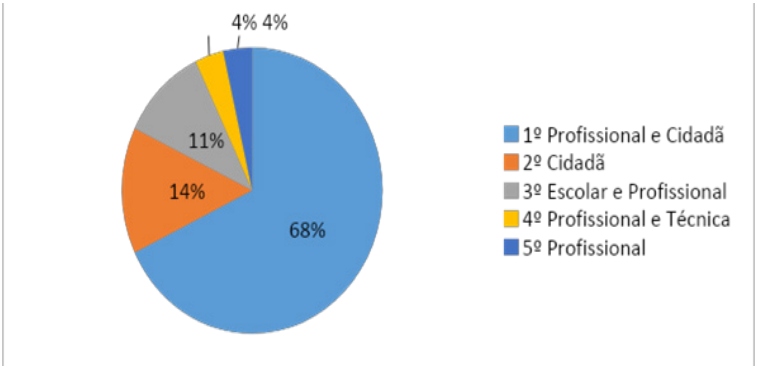


As informações coletadas mostram que esses jovens estão no que consideramos idade produtiva, tendo uma variação etária entre 17 e 23 anos. A maioria possui o Ensino Médio completo e tem, predominantemente, uma renda inferior a um salário mínimo, perfil padrão dos beneficiados pelo curso do Ponto Cidadão. Esses educandos, de forma geral, tomaram conhecimento e ingressaram nas atividades desenvolvidas pelo espaço por meio de amigos e familiares. Logo, quando questionados o porquê de ingressarem no Ponto Cidadão, eles afirmaram que: a) pretendiam uma qualificação para o mercado de trabalho e com isso atingir melhores condições de vida, além de ser b) pela notoriedade do espaço ao transmitir seriedade e conhecimento por trabalhar as especificidades de cada indivíduo e, ainda, c) por incentivo de amigos e familiares.

Os jovens asseguraram que são diversas as contribuições do espaço para suas vidas, pois é devido ao trabalho desenvolvido nesse lugar que hoje possuem um conhecimento não apenas profissional, mas também pessoal. Além disso, dizem que foram estimulados a se autoconhecer e a ser pessoas capazes de utilizar suas habilidades tanto no mercado de trabalho quanto em sociedade, respeitando sempre o outro. E como reafirmação do que descrevem, alguns se referem ao Ponto Cidadão como sua segunda casa, lugar onde se conheceram e que, hoje, enxergam-se profissional e socialmente. Com isso, a ideia de uma formação que abarque não somente elementos do mercado como também a construção de uma consciência social e cidadã indica a pertinência de espaços de formação não educacional entre jovens para gerar um sentimento de pertença, segurança e grupo. (GOHN, 1997)

Sobre esse aspecto, quando questionados a respeito do tipo de educação promovida pelo espaço, 28 dos 30 alunos pesquisados fizeram a seguinte relação:

Gráfico 3 - Tipos de Educação



Como é possível observar, em sua maioria, os estudantes compreendem que a educação promovida pelo espaço enquadra-se na categoria Profissional e Cidadã. Essa concepção é semelhante às respostas dadas pelos colaboradores responsáveis do espaço que participaram das entrevistas.

> Profissional e cidadã, porque o foco é formar profissionais diferenciados, cidadãos [...]. Por isso que o Ponto Cidadão ele é diferenciado, a gente trabalha comportamento profissional, mas a gente também trabalha a pessoa como cidadão. Antes do profissional a gente trabalha o cidadão, pra depois trabalhar o profissional. Então, esse é o foco da gente. (C1)

> Eu consigo observar a questão profissional e cidadã, que é uma formação de aperfeiçoamento profissional, formando jovens como auxiliares administrativos, [...] e a cidadã todo esse contexto de deveres e obrigações da cidadania que todo jovem ele deve, principalmente nesse momento, conhecer e saber seus direitos e seus deveres. (C3)

Este tipo de ação profissional-cidadã pode ser associada aos tipos de educação citados por Gohn (2010), na qual observamos que o espaço se aproxima de uma "educação social", pois em um contexto de aprendizagens voltadas aos indivíduos em situação de vulnerabilidade,

> [...] a educação social é um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais. (PEREZ, 1999 apud GOHN, 2010, p. 26).

Entretanto, há uma predominância da concepção de formação profissional ao compararmos as respostas do gráfico-03 em detrimento da cidadã, enfocada no discurso dos colaboradores, o que pode indicar ainda pouca reflexão por parte dos pesquisados ou alguma falha nos processos formativos, para além do instrumental, que permitam aprofundamentos acerca da cidadania.

Portanto, mesmo não atendendo completamente aos processos não formais de ensino delineados por Gohn (2010), uma vez que também atende aos interesses do mercado, a educação promovida pelo espaço permeia algumas categorias de educação para a cidadania, de modo que elas estão voltadas para os direitos, para democracia e para as práticas e manifestações culturais.

Essas ações têm possibilitado a transformação na vida dos jovens, como citado anteriormente, e isso é possível de se observar por meio dos relatos de alguns outros alunos: "me ajudou a desenvolver habilidades, a ser mais empático para contribuir com uma sociedade mais solidária" (A1); "enxergar as pessoas e ser mais humano" (A 2); "saber respeitar a opinião do outro e saber falar de maneira educada para não ofender ninguém, mas claro que com sinceridade." (A3). Diante disso, buscamos ainda analisar as práticas de capacitação profissional oferecidas no Ponto Cidadão que são voltadas ao mercado de trabalho e à cidadania. O que delineia, portanto, nossa segunda categoria de análise.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO PONTO CIDADÃO

Quando questionados sobre as atividades que o espaço desenvolve em relação aos tipos de educação elencados, os alunos que compreendem uma oferta de Ensino Profissional e Cidadã citaram as seguintes práticas, o que confirmam suas visões:

- Aulas de ética e cidadania, de empregabilidade e educação profissional;
- Postura profissional e mercado de trabalho;
- Trabalhos e atividades administrativas;
- Trabalho em equipe, confiança e atribuições de responsabilidades;
- Desenvolvimento do talento individual;
- Preocupação com o próximo;
- Reflexões e diálogo por meio de debates e palestras;
- Dinâmicas e feira cultural.

No ato da entrevista, os colaboradores também citaram algumas das atividades e, entre elas, estão: trabalhos desenvolvidos por intermédio das disciplinas de ética e cidadania, Ciências Sociais, Empregabilidade, Introdução à Administração, Processos Administrativos, Gestão Financeira, Informática, Português, Matemática, Princípio da Qualidade, Relações no Trabalho, Saúde e Segurança do Trabalho e

Educação Ambiental. Além de algumas atividades extraclasse, como a feira cultural, a feira junina, da ecologia e do empreendedorismo, na qual os alunos trabalham em equipe, desenvolvendo, assim, a argumentação e a perda da timidez, visando à formação profissional dos jovens.

Há também, como complemento às atividades citadas, as práticas que objetivam estimular nos estudantes o desenvolvimento de ações sociais, pois "um processo de aprendizado ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social." (GOHN, 2010, p.42), como é possível averiguar em seus depoimentos:

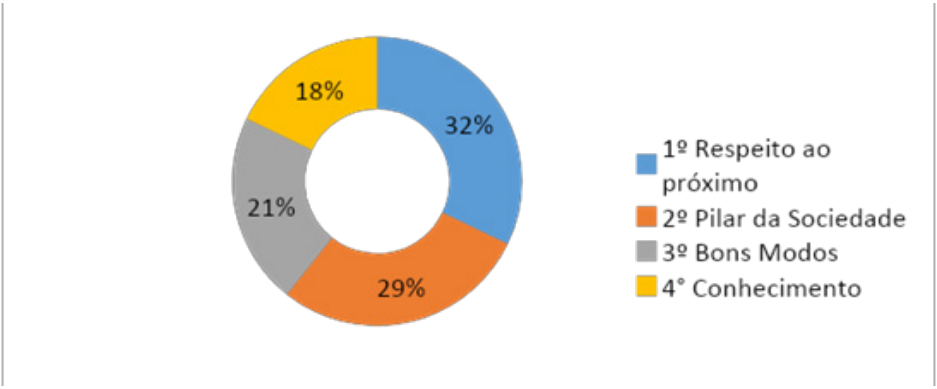
> Temos campanha de doação de sangue, [...]. Tem uma semana, a SECIVAMN, que é já pra trabalhar essa questão de sensibilização mesmo. De reconhecer a dificuldade do outro, a deficiência do outro, de passar um pouquinho na pele, e os depoimentos são ótimos. (C1)

> A gente trabalha atividades relacionadas à cidadania, a formação do caráter também do cidadão. É um conjunto de atividades e disciplinas pra fortalecer essa visão do aluno cidadão em relação à percepção. Desenvolver e trabalhar a inclusão e o respeito às diferenças, a gente sempre faz algumas atividades, é, em conjunto com diferentes tipos de alunos. E também, todo ano tem um projeto chamado SECIVAMN, que coloca os jovens pra sentir na pele como um deficiente visual, ele se sente na sociedade, então, são atividades que fazem o aluno do ponto cidadão, sentir na pele como essas pessoas elas se sentem no mundo. (C3)

Sendo assim, entendemos que a aproximação dos jovens com o âmbito social permite a internalização de seus processos, favorecendo uma prática cidadã efetiva, já que a formação plena dos sujeitos como cidadãos se dá por meio de experiências, isto é, das possibilidades e limites intrínsecos às relações sociais, um processo dialético que oportuniza a construção e reconstrução dos conhecimentos (re)produzidos. Entretanto, embora o espaço estudado realize tal esforço, compreendemos que suas ações formativas fogem de um caráter emancipatório e desvelador da realidade (GOHN, 2010), uma vez que a atitude conscientemente crítica frente às estruturas de opressão que alimentam nossa sociedade não são pautas primeiras.

Diante disso, fez-se necessário entendermos as concepções de educação e cidadania apontadas pelos alunos e responsáveis do espaço por intermédio dos relatos coletados nos questionários e nas entrevistas. Dentre os dados analisados, pudemos apurar as seguintes categorias acerca da compreensão dos alunos sobre a educação:

Gráfico 4 - Concepções de educação



Como é possível observar, grande parte do número de alunos compreende a educação promovida pelo espaço enquanto ato de respeito ao próximo, de se colocar no lugar do outro, "o ato de respeitar e ser ético" (A4). Em seus relatos, um dos estudantes afirma que educação é "tudo o que nos faz mais cidadão, mais respeitoso e nos ajuda a trabalhar nosso falar com as pessoas, a educação é saber aprender coisas importante na sociedade" (A5), colocando-se ainda como algo "que vai mais além do que é aprendido em escolas, a educação é como tratar outras pessoas." (A6).

Observamos, nesse ínterim, que a noção de educação empregada é mais no sentido de reeducação atitudinal, trabalhando a desconstrução de atitudes discriminatórias e excludentes, direcionadas à formação de sujeitos éticos e responsáveis por si e pelos outros, o que em si, aproxima-se de um tipo de consciência coletiva e cidadã.

Outra visão dos alunos, segunda mais apontada, é a compreensão de que a educação se constitui como pilar social, como a base que possibilita a formação dos homens e mulheres de nossa sociedade, um ponto de partida para a educação e reeducação das relações sociais, como é possível constatar em seus relatos,"educação é um dos pilares para criar uma sociedade mais inteligente que respeitem os outros por motivos como: religião, raça, cor, opção sexual, etc" (A3); "é a base da sociedade" (A7); "é o princípio de tudo" (A8); "educação é uma das coisas mais importantes para que a sociedade possa evoluir" (A9).

Segundo a compreensão de um dos colaboradores, a educação perpassa as duas categorias supracitadas na visão dos alunos, pois afirma que a educação é

> uma soma de coisas que vai passar pela troca de conhecimento [...] Tanto ele como cidadão, ou ele como profissional, é respeito ao próximo, então, educação são vários setores da vida de uma pessoa, é uma soma de várias competências pra formar a educação do caráter do cidadão. (C3)

A concepção de educação tanto dos alunos quanto dos colaboradores se aproxima do que é destacado por Ribeiro (2002, p. 125) de que ela abarca processos de formação humana "que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar."

Corroborando, ainda, com a percepção de Gohn (2010) quando afirma que as aprendizagens e saberes na educação não formal podem ser avaliados segundo uma categoria de aprendizagem social, tais como: o "falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos de pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados" (ibidem, p.43). A educação, segundo os alunos, trabalha, portanto, a "forma de se comportar entre as pessoas" (A4), e isso, consequentemente, constitui-se como a base de nossa sociedade.

Desse modo, a educação, na concepção do espaço, vem trabalhar aspectos individuais e abranger as características mais gerais que compreendem ao corpo social, isto é, ao passo que interfere de modo positivo nas ações dos alunos, acabam por transformar também a sociedade. Segundo a C2, "educação é abrir caminhos, é mostrar caminhos, educação é mostrar que o outro é capaz, que ele tem o seu potencial." E é em razão disso que se torna possível delinear os caminhos que possibilitem o trabalho com as diferenças, com o respeito ao outro, bem como com as especificidades de cada um.

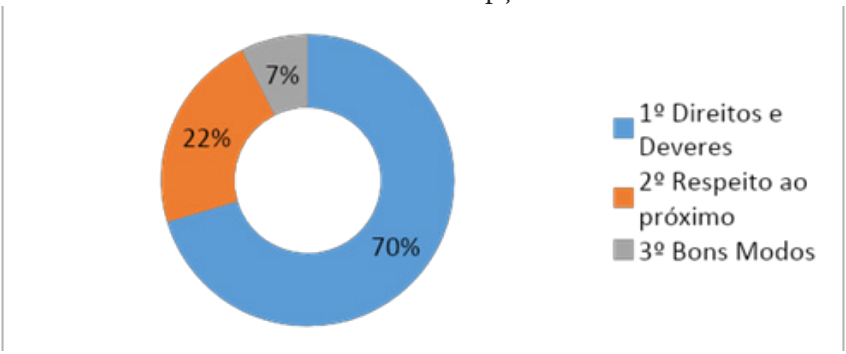
O trabalho com o comportamento "é um diferencial" (C1) do Ponto Cidadão, o espaço "não abre mão de tratar, cuidar, de ajustar, de alinhar"(C2). E, no ato seletivo dos jovens, um dos critérios prezados são as diferenças, afirmando que sem isso o espaço não consegue se desenvolver nem avançar em seu trabalho. "Porque como é que a gente vai trabalhar algo se a gente não tem ao nosso redor [...] E é tudo, tudo trabalhando no perfil, de propósito!" (C2). Trata-se de um processo de inclusão, de uma oferta de acesso e de permanência no espaço, de se trabalhar as diferenças étnico-raciais, religiosas, de gênero, etc. "Isso faz parte, tem que ter! Se não [...], não consegue trabalhar" (C1).

Quando questionada sobre a importância de se trabalhar esse processo de reconhecimento, de estímulo ao pensamento crítico, de se analisar essas dinâmicas trazendo um entendimento e aprendizado significativo, a C2 afirmou que:

> Primeiro a gente trabalha, a gente tenta né, pelo menos a gente tenta, fazer com que eles pensem neles, 'quem eu sou', 'o que é que eu tô fazendo aqui' e 'pra quê, porquê'. A gente tenta fazer com que eles se questionem, o mundo deles, depois é que a gente vai pra fora, a gente vai pra família, a gente vai pra sociedade. [...] Tudo isto pra formação cidadã, [...] pois, eu só posso ser, acreditar se eu conheço, eu tenho que ser estimulado. A gente estimula pra isso. Porque muitos chegam aqui sem, sem conhecer, sem ter sonhos [...]. Foi um choque pra gente, é choque ainda hoje. A gente vê! 'Qual é o seu sonho?', e os olhos viajam…, sonho? O que é isso? Como assim? Eu tenho esse direito? (C2)

Como é possível observar, o espaço parte da concepção de que se faz necessário um trabalho de autoconhecimento e reconhecimento de si para que possam formar cidadãos, isto é, sujeitos que possam delinear seu futuro, sabendo conviver em sociedade por meio do exercício e da manutenção de seus direitos e deveres. Apurada a ideia de educação no espaço, direcionamo-nos para a análise das concepções de cidadania, assim, dentre os dados analisados, pudemos observar as seguintes categorias:

Gráfico 05 - Concepções de Cidadania



Como é possível verificar no gráfico acima, a maioria dos alunos compreende cidadania como o exercício dos direitos e deveres, como podemos perceber em seus relatos, "os direitos e deveres de um cidadão" (A4); "cumprimento de direito e deveres, o ser cidadão é estar enquadrado no contexto da sociedade" (A5); "quando todos fazem seu papel de cidadão dentro da comunidade" (A10); "é viver em sociedade respeitando seus direitos e deveres." (A11). Tal entendimento se assemelha à concepção do C3, quando afirma que cidadania:

> É basicamente o conhecimento dos seus direitos e de seus deveres. Os nossos direitos enquanto cidadão, o que é que eu posso brigar para poder ter direito em meio à sociedade. E, também, qual é a parte que me cabe, o que é que eu posso fazer. Qual é minha obrigação enquanto cidadão. (C2)

A compreensão do que seja a cidadania difere no bojo dos depoimentos analisados, o que não nos causa estranheza. Basicamente, dois pólos surgem quando a discussão é cidadania: os que acreditam que a cidadania se resume aos direitos e deveres dos cidadãos e os que a entende, para além dos direitos e deveres, enquanto um exercício político em que os sujeitos são capazes de tomar decisões sobre a sociedade, assumindo um papel ativo.

Assim, é preciso destacar a ideia de cidadania apenas enquanto direitos e deveres sem dar a oportunidade de que os sujeitos exerçam um olhar crítico e político pois isso nos inquieta. Se uma cidadania, ou melhor, uma formação cidadã não presume o protagonismo dos sujeitos, a sua capacidade de transformar as estruturas

sociais acaba caindo num ato de reprodução da sua condição de subjugação social, política, econômica e/ou cultural.

Outra visão, segunda mais apontada, por parte dos alunos, é de que a cidadania se restringe aos atos de respeito ao próximo por compreenderem o ser cidadão como aquele que possui boas maneiras frente à sociedade, como é possível observar em suas falas, "o termo é usado com o intuito de favorecer o bem comum" (A12); "pessoa com boa índole que demonstra interesse pelo bem-estar de todos a sua volta" (A13).

Por ser a concepção de cidadania, por parte dos alunos, restringida a relação educação-cidadania, entende-se que suas visões estão imersas no "consenso de que sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres" (RIBEIRO, 2002, p. 115). Vale ressaltar que a maioria dos estudantes afirmou haver uma relação de dependência entre ambas, "porque está uma ligada a outra, se não tem educação não estará exercendo a cidadania" (A9).

Considerando isso, a relação de dependência que apontamos não é demasiadamente negativa. O que queremos evidenciar é que uma formação cidadã não se limita a isto, ao conhecimento de direitos e deveres, mas que incide no campo político, implicando numa formação crítica e consciente, para que possamos desvelar, desconstruir e romper com o quietismo social e político ao qual a educação tem condicionado os homens e mulheres, negando-lhes, portanto, as condições de serem sujeitos. Nesse sentido, restringe-se à efetivação de uma cidadania plena, pois o ato educativo que o espaço promove direciona-se, predominantemente, a atender aos interesses de quem o subsidia, ou seja, de empresas que buscam mãos de obras qualificadas para suprirem a demanda de qualificação exigida pelo mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos processos de educação não formal, a partir da experiência do Ponto Cidadão, pudemos chegar a algumas conclusões. A primeira é que o local desenvolve uma educação do tipo social, mas não se restringe a mesma, por abranger processos de formação presentes na educação não formal que viabilizam o acesso dos seus beneficiários a uma educação cidadã, mesmo que se disperse em suas práticas.

Diante das definições de educação, dos três tipos definidos por Gohn (2010), podemos afirmar que o Ponto Cidadão é um centro de especialização que tem como foco o desenvolvimento e a qualificação de jovens para o mercado de trabalho. E que sua articulação com empresas sedentas por mão de obra qualificada acaba limitando práticas favorecedoras do trabalho de debate político, de discussões que permitam

aos jovens um processo de deliberação, de uma dinâmica que proporcione a própria capacidade de tomada de decisão, e o espaço tem se esforçado em propor esses tipos de práticas que atendam a uma formação social não limitada.

Como resultado dessa relação de desenvolvimento da cidadania e do jovem profissional, observamos dentro do Ponto Cidadão a Pedagogia Social que, ainda segundo a autora supracitada, são perceptíveis dentro do espaço, pois notamos os "processos de socialização do indivíduo [...] que se encontra em situação social precária." (Ibidem, p. 30). E, embora nós possamos observar incompatibilidade no que a escritora toma por educação cidadã e as práticas no espaço investigado, principalmente por possuir uma visão voltada aos processos socioeconômicos do capitalismo, podemos observar a tentativa de espaços, aqui exemplificado pelo Ponto Cidadão, de que, em meio aos moldes da globalização, tentam formar jovens cidadãos por meio do "processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania." (Ibidem, p.33), enquadrando-se numa educação não formal.

Entendemos também que mesmo com práticas que possibilitam o envolvimento social, político e econômico dos jovens em sociedade, o Ponto Cidadão ainda não alcança uma cidadania plena. Contudo, podemos sim continuar acreditando que através dessas tentativas de promoção da cidadania, os paradigmas e lutas dos antigos movimentos sociais podem permanecer à frente nessa sociedade neoliberal, pois a luta pelo coletivismo e melhores condições nas ofertas de trabalho é um embate necessário para a afirmação do cidadão. (Idem, 2010). Assim, uma ação cidadã, a princípio, requer que os sujeitos tenham direito ao requerimento de seus direitos, sejam eles de caráter civil, social ou político.

Portanto, para que a população tenha a garantia da efetivação de seus direitos, são necessárias políticas públicas, facultadas por força de leis, que busquem essa ação mantenedora e amplificadora de direitos. No entanto, vale salientar que isso também só é possível quando os sujeitos assumem o papel de agentes transformadores por meio de reivindicações, o que possibilita o não cerceamento e trancamento do que lhes é de direito, do que os tornam humanos em suas condições mais básicas.

Sendo assim, ao passo que trazem melhorias significativas à vida dos sujeitos a curto e médio prazo, esses projetos com fins mercadológicos podem ser apenas um dos artifícios utilizados para atrair os que se encontram em situação de vulnerabilidade, servindo de mão de obra qualificada rumo à efetivação dos interesses, não seus, mas dos que os subsidiam e patrocinam. Com isso, a cidadania, por sua vez, não pode ser uma promoção arbitrária em que seu exercício dependa da vontade de terceiros, aqui representados pelos que assumem um compromisso social, com interesse de manutenção do seu poder econômico e político. Pelo contrário, a cidadania deve proporcionar aos cidadãos a autonomia e a liberdade de participação na formação do que chamamos de sociedade, de estado democrático de direito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? In: Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan/jun, 2003.

BEZERRA, M. A. C. O Programa de E-mentoring do Ponto Cidadão. Tese (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial), Faculdade Boa Viagem – DeVry Brasil Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração - CPPA, Recife, 2013.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Brasília: Editora Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997. p. 45-58. (Coleção questões de nossa época, 23).

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. da G. Teorias dos movimentos sociais. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. p. 33-50. (Coleção: Questões de nossa época, 1)

MACHADO, I. J. et. al. Sociologia hoje: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, L.F; COSTA, R.C.R. Todo mundo come no McDonald´s e é amigo do Orkut? Globalização e o mundo do trabalho do século XXI. In:OLIVEIRA, L.F; COSTA, R.C.R. Sociologia para jovens do século XXI. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007, p.61-82.

RIBEIRO, M. Educação para cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-120, jul/dez 2002.

CAPÍTULO 7

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENTRE OS ADOLESCENTES DA OAF: O QUE DIZEM OS EDUCADORES? [1]

Júlia Ferreira de Lima[2]

Tayná Priscylla Maria da Silva [3]

INTRODUÇÃO

Atualmente, é comum que crianças e adolescentes desenvolvam atividades educativas em outros locais além da escola. Tal afirmação vem com base no crescimento de espaços não escolares onde são desenvolvidas práticas da educação não formal que "estão no centro das atividades de ONGs, nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura." (GOHN, 2010, p. 36).

De acordo com a autora supracitada, a educação não formal se caracteriza como uma ação que envolve elementos sociais, políticos, culturais, dentre outros em prol de uma formação com foco na construção da cidadania, permitindo uma interação consciente entre o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, se caracteriza como "conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Maria da Conceição Silva Lima, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: juliaferreira-lima@outlook.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: contactbytayna@gmail.com

uma multiplicidade de programas e projetos sociais." (Ibidem, p.33).

Então, é a partir dessa definição que destacamos o trabalho na Organização de Auxílio Fraterno - OAF, objeto de nossas observações e investigação. A ONG citada foi criada em 1960 por um monge beneditino olivetano, Dom Ignácio de Lezama, após a visita que o religioso fez ao Recife, com o objetivo de atender e auxiliar pessoas de comunidades carentes. Atualmente funcionando na comunidade dos Coelhos, Centro do Recife, atende inúmeros jovens e adolescentes em condição de vulnerabilidade também de bairros adjacentes, a exemplo do Coque, Santo Antônio, Joana Bezerra, todos conhecidos em função do nível de violência e criminalidade.

Na instituição, as turmas estão divididas em função de suas idades. Nela são desenvolvidas várias práticas educativas, tais como o letramento, reforço escolar de Matemática e Português, aulas de Informática, Cidadania, projeto de vida, contação de história, atividades esportivas, como o jiu-jitsu, e a promoção de eventos que remetem ao crescimento cultural e social das crianças e dos adolescentes envolvidos. Dessa forma, foi por meio das observações dos trabalhos que identificamos algumas dificuldades na condução de algumas atividades, o que nos levou a eleger como objetivo dessa pesquisa a análise de práticas educativas que ocorrem na OAF, e, especificamente, identificando as dificuldades encontradas pelos educadores sociais na sala de reforço de Português e Matemática.

Para tal, o presente artigo está articulado com base em quatro momentos. No primeiro, em que expressamos o referencial teórico que subsidiou as análises na qual trataremos sobre o que é educação não formal por meio das discussões de (GOHN, 2010), alicerçadas ao pensamento acerca da aprendizagem em Vygotsky (2003) e fundamentadas também com base nas ideias principais do livro A Reprodução, de Bourdieu e Passeron (1970). No segundo momento, abordaremos como foi feita a metodologia dessa pesquisa. No tópico seguinte, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados e, por fim, no último tópico faremos nossas considerações finais.

AS INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Seguindo as interpretações realizadas por Gohn (2010), podemos depreender que o processo educativo está além do ambiente clássico que é a sala de aula. Assim, ele abrange as experiências diárias do indivíduo, suas realizações e frustrações, ganhos e perdas, as suas constantes (re)descobertas. Nessa direção, consideramos que estamos imersos num contínuo processo de ensino-aprendizagem, isto é, ao passo que educamos/transformamos, somos também educados/transformados.

Para estabelecer essa compreensão, cabe mencionar os principais elementos caracterizadores dos ambientes formais, não formais e informais, trazidos pela

autora. Podemos dizer que na educação formal os professores e os alunos interagem em um lugar, a escola, embasados por um currículo prescrito em leis e diretrizes, com vistas à compreensão de conteúdos para promoção seriada. Em contrapartida, na educação não formal encontramos um educador social que assume uma função de mediador entre os reais protagonistas, ou seja, os diversos indivíduos inseridos no processo e as demandas do âmbito social que criam e recriam novas situações de aprendizagem. Assim, não existe um currículo estabelecido, e as ações partem da espontaneidade dos grupos com foco na cidadania. Por último, quando nos referimos à educação informal, temos que os agentes educacionais são todos os que nos circundam: família, amigos, comunidade, com base em propagação de valores.

Diante disso, endossamos a ideia de que a educação se faz e refaz também nos espaços não escolares. Contudo, destacamos que os aprendizados construídos nesse âmbito não são menos importantes do que os produzidos nos espaços escolares. Aliás, para que o processo formativo ocorra de modo a construir possibilidades, é necessário que esse se faça por meio da prática de comunicação, num comando de colaboração entre os espaços supracitados. Só assim, o educador social consegue trabalhar com os educandos de forma mais completa, atendendo aos interesses da população, sem privar os indivíduos sociais de seus direitos, sobretudo, no tocante a sua dignidade, por vezes, comprometida em virtude de privações, desrespeito e pela desumanidade a qual são submetidos.

É nesse caminho que estabelecemos uma ponte com os estudos de Vygotsky acerca da teoria da aprendizagem, cuja ênfase no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual do indivíduo é presente. Essa teoria, conhecida como socioconstrutivismo, tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem, com foco nas construções do sujeito e do seu meio. E, embora tenha como suporte o desenvolvimento infantil, podemos manter correlações com o que trazemos.

Para o estudioso, a aquisição do conhecimento ocorre por mediação, convivência, partilha e assim por diante, até que diversas estruturas sejam internalizadas. Um de seus principais conceitos é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca o papel do outro (educador social, professor, adulto). A ZDP, segundo seu criador, é a distância entre aquilo que a criança já sabe e o que ela ainda tem o potencial de aprender. Essa potencialidade é demonstrada por meio da capacidade de desenvolver, de aprender uma coisa nova com a ajuda de um adulto. Em termos educativos, o professor deve ser capaz de identificar essas duas capacidades e, à vista disso, determinar qual deve ser o percurso de cada aluno entre elas. Por isso, a relação entre professor e estudante deve ser de cooperação, respeito e crescimento, não de imposição.

Os processos de mediação e internalização fazem parte do conceito de apren-

dizagem desse teórico, pois o primeiro é um elemento central da teoria de aprendizagem de Vygotsky (2003) e representa a intervenção de um intermediário numa relação, e os mediadores podem ser instrumentos ou signos. Com isso, entende-se por instrumentos os objetos criados pelo homem para facilitar sua vida e por signos os fatores psicológicos que auxiliam nos processos internos. Portanto, a significação pressupõe a criação e o uso de signos por meio dos quais é possível construir novas conexões cerebrais. Tanto os instrumentos quanto os signos ajudam o homem a agir no mundo.

> O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Com base nessas reflexões, entendemos que tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem utiliza instrumentos. Para Vygotsky (2003), o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, existe um processo que ocorre de fora para dentro. Assim, a internalização, que permite absorver o conhecimento vindo do contexto, é fundamental.
No processo de socialização, a criança quando se relaciona com o adulto, reconstrói as formas culturais, o pensamento, as significações e os usos das palavras. Em resumo, todos os dias, em todos os lugares, a criança observa o ambiente em que vive e, então, internaliza e transforma o conhecimento em sua propriedade.

Transportando a noção até aqui comentada, entendemos o porquê da consideração de Gohn (2010) acerca dos inúmeros contextos de aprendizagem que permeiam a construção humana. Os construtos sociais, culturais, políticos, econômicos dentre outros exercem influência nas percepções e no agir o indivíduo dentro da sociedade. Portanto, os estudos que envolvam o reconhecimento de tais práticas corroboram para uma ampliação e complexidade da formação dos seres sociais e da atuação das inúmeras instâncias sobre eles. Daí também nos apropriarmos do conceito de capital cultural e habitus, criados por Bourdieu e Passeron (1970).

A grosso modo, os autores mencionados descreveram como a classe social do sujeito influencia na sua educação. Para eles, por exemplo, alunos da classe baixa tendem a não galgar patamares de estudos mais altos, como o Ensino Superior para ascensão social, uma vez que o investimento seria de longo prazo, e dependente de um capital econômico e cultural, apreendido por meio de livros, diplomas etc, algo escasso entre classes populares. E, caso consigam algum tipo de ascensão através da educação por intermédio dos sacrifícios paternos de custeio, ainda assim sofrem uma forte pressão por parte dos pais, a fim de que eles atendam as expectativas.

Já os alunos da classe alta possuem o capital econômico e o capital cultural,

normalmente eles não precisam investir tanto em educação como discentes de classes sociais mais baixas. Esse laxismo existente se dá pelo fato de que o sucesso escolar, no caso dessas famílias de classe média-alta, é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço familiar. A escola é só mais um dos lugares de formação dos seus múltiplos saberes, pois eles têm outros espaços de obtenção e construção de conhecimento, enquanto que nos depoimentos de estudantes de escolas periféricas, o espaço escolar é tido como único lugar de conhecimento dentro do cotidiano daquele indivíduo. Portanto, a posse do capital cultural é relevante no processo de ensino, auxiliando no desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares segundo Bourdieu e Passeron. (1970).

Ao estabelecermos pontes entre autores como Gohn (2010), Vygotsky (2003), Bourdieu e Passeron (1970), partimos da ideia de que cada criança/adolescente traz consigo uma bagagem com vivências diferentes. Elas são foco do tipo de educação que visamos investigar, a não formal, na qual os valores de um grupo são colocados num debate com vistas à construção de direitos, deveres e de cidadania. Então, a valorização do Outro dentro de suas peculiaridades, embora inserido em um conjunto aparentemente homogêneo ganha um contorno relevante, tanto no intuito da valorização do sujeito enquanto ser ativo quanto no fortalecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa é o meio pelo qual compreendemos o mundo e a sociedade(SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Na investigação das práticas na OAF, fizemos a opção pela pesquisa qualitativa, por meio de observações realizadas ao longo de 6 visitas, no âmbito da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I, cujo objetivo é o estudo de ambientes não formais.

Durante o mergulho no campo, a opção pelo aprofundamento de análise das aulas de reforço de Matemática e Português para os adolescentes na OAF buscou compreender, pela visão dos educadores sociais responsáveis por estas atividades, se há e quais são as dificuldades encontradas por eles ao prestarem esse reforço aos adolescentes.Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com dois educadores, com foco em suas especificidades de acordo com sua matéria, e, também, entrevistamos a coordenadora pedagógica, que tem uma visão mais geral da OAF e a compreensão acerca das dificuldades do processo educacional com os adolescentes.

Todas as entrevistas foram realizadas dentro da OAF, deixando com que os entrevistados escolhessem o local ideal para cada um. Utilizamos gravador para a coleta dos dados e facilitação da transcrição e da análise descritiva dos dados. A fim de mantermos a confidencialidade nas três entrevistas, denominamos o entrevistador

como T, a coordenadora de A, a professora de Português de B e o professor de matemática de C.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Após a realização das entrevistas e analisadas as afirmativas, duas categorias emergiram da investigação acerca das dificuldades: o contexto social e o déficit na base escolar, pois foram categorias presentes na fala de mais de um entrevistado. Primeiramente, entrevistamos a coordenadora A na sala da coordenação, perguntando a mesma sobre quais seriam as maiores dificuldades que ela enfrenta e acredita que afete a construção dos conhecimentos dos estudantes atendidos. Ela destacou que era a desmotivação dos alunos, o tráfico de drogas que se torna mais atraente que a escola e a falta de estrutura familiar.

> [...] esses meninos, eles moram em comunidades onde o tráfico de droga é muito forte, e aí eles são facilmente atraídos pelas drogas e pelo dinheiro fácil, então, se a família não é estruturada, provavelmente ele vai ser vulnerável a isso. (Coordenadora A)

Dessa forma, é interessante ver como o contexto social influencia a vivência do aluno dentro da instituição. De acordo com Vygotsky (2003), que considera a carga cultural e a zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo. l Tendo em vista os fatos mencionados, podemos perceber a relação entre a realidade e a concepção do autor, que destaca que por meio da mediação e do trabalho com os signos e instrumentos, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade.

Para ele, na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta. O contexto social é, então, influenciador quando se fala em desenvolvimento cognitivo e, nesse caso, pode ser o maior desafio para o profissional que está à frente das atividades, em virtude da diversidade na sala de aula. Conforme nos acrescentou a coordenadora: "esse adolescente, às vezes da comunidade, ele precisa ter sonhos e projetos de vida e, às vezes, ele não sabe." Por isso, a coordenadora enfatizou que o trabalho ocorre de forma holística trabalhando tanto o lado cognitivo quanto o emocional, de modo que ele aprende a ser um cidadão, que conhece seus direitos e deveres.

> Os educadores eles vão trabalhar esse menino de forma integral, que a gente chama holístico, ele por completo; cognição, emoção, né? Atitudes... Ele vai trabalhar esse adolescente de uma forma completa. Ele não tá aqui só pra a gente jogar conhecimento nele, ele tá aqui para aprender a ser um cidadão, que conhece seus direitos, seus deveres, ele tem emoções. (Coordenadora A)

O depoimento acima traduz a potencialidade de trabalhos com a educação não formal ao abarcar aspectos outros que não são contemplados na escola. Entendemos que as dificuldades enfrentadas não só dizem respeito ao ensino, mas também ao ambiente social em que o educando está inserido. Não queremos com isso isentar a responsabilidade que a escola tem de passar/mediar os conteúdos, mas de ratificar, por conta de sua homogeneização, o seu caráter de reprodução da estratificação (BOURDIEU, PASSERON, 1970), o que dá relevo e importância aos espaços não formais que percebam os sujeitos em suas sutilezas.

Ainda no bojo das dificuldades, a professora de português citou a resistência dos alunos para fazer as atividades. De acordo com ela, por conta da ONG não ser um espaço escolar, os alunos, por vezes, não levam a sério as atividades e têm maiores dificuldades para se concentrar.

> Aqui a maior dificuldade que nós enfrentamos é porque aqui não é escola, então eles têm uma certa resistência com relação às atividades como eles já estudam no horário... é... no contraturno da escola eles vem pra cá e então eles acham que aqui é um lugar de brincar. (professora B)

Sobre esse aspecto, entendemos que os pesquisadores não estabeleçam hierarquias entre os tipos de educação. Para Gohn (2010), a escolas e os demais ambientes não formais podem ser parceiros no projeto de construção social dos sujeitos atuando em diferentes frentes. Assim, não existe disputa, e sim complementação.

A professora A também frisa que os alunos vêm com muitas falhas da escola. Por conseguinte, apresentam dificuldades como concentração, interpretação e produção de textos. A forma como ela lida com isso é criando um plano anual coletivo de aula no qual procura saber as sugestões que os alunos têm, e partir disso, organiza as atividades de forma lúdica, mas ao mesmo tempo conscientizadoras, fazendo uma junção entre gramática e linguística.

O fato de ouvir as dificuldades e estabelecer metas e ações com base no grupo valoriza e permite o crescimento individual e coletivo. Acreditamos que esse trabalho de escuta traz elementos de troca e de confiança por meio da dialética e do enfrentamento coletivo dos obstáculos. Por não haver um currículo engessado, diferentemente da escola, o educador social pode reavaliar suas ações e adaptá-las em virtude dos que compõem o grupo de trabalho. Isso também foi observado no depoimento do professor B,

> Outra coisa também que eu percebo neles é que eles já têm mais autoconfiança. Eles já se sentem mais prontos pra escrever ou para falar em público, mesmo que antes tivessem vergonha. Eles achavam que não sabiam falar ou que se tivessem que escrever alguma coisa, eles achavam que iriam errar e hoje já dão sugestões, e então, eles já têm melhorado bastante. (Professor B).

Foi ponto comum entre os professores entrevistados que as dificuldades de aprendizagem na escola regular resvalam na falta de interesse em ressignificar

a aprendizagem na OAF, principalmente devido às diferentes idades de crianças/adolescentes numa mesma sala, com saberes e capitais culturais diferentes, entre outras disparidades. Além disso, um contexto social despido de grandes ambições e o distanciamento familiar também se tornam problemas a serem enfrentados cotidianamente.

> [...] às vezes a família não tem essa prática de tá perguntando ao aluno 'olhe tem tarefa hoje'?, tá estimulando o aluno a fazer a lição de casa. E, às vezes, também os professores da base que não fortalecem como deveriam essa base, né? Então, é uma soma de fatores que contribuem para essa dificuldade na matemática. (Professor C)

A fala acima se aproxima de algumas considerações da Sociologia, mais especificamente, de Bordieu e Passeron (1970). Com isso, percebemos que o contexto social influencia na vida acadêmica e escolar dos sujeitos e em suas expectativas profissionais. E a educação enquanto processo de ascensão social a longo prazo passa ao largo das ambições de classes menos abastadas, fazendo com que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica abandonem os estudos para operar na informalidade ou optem por cursos técnicos, de maior empregabilidade. Na maioria das vezes, a maior preocupação desses pais é que esse filho consiga um emprego para ajudar com as despesas da casa o mais rápido possível.

Com isso, podemos inferir que o desinteresse dos alunos em fazer as atividades pode ter relação com essa visão mais estreita de sucesso profissional, já que não se tem grande expectativa de ascensão social e de futuro melhor por meio da educação. Sendo assim, a perspectiva adotada pela ONG pode abrir uma nova dimensão de possibilidades, como o próprio docente relatou:

> Ano passado, eu tive alunos que se deram bem na Olimpíada de Matemática. Eu lembro, recordo de uma aluna que me procurou, tinha dificuldade em equação do primeiro grau e era um bicho de sete cabeças pra ela. Aí, eu passei alguns exercícios ela foi melhorando e conseguiu recuperar a nota que estava devendo, conseguiu recuperar a nota e foi aprovada. (Professor C)

Diante dos desafios encontrados diariamente no enfrentamento de questões envolvendo vulnerabilidade social entre crianças e adolescentes, é interessante notarmos a importância de espaços como a OAF na ampliação de possibilidades de inserção social. Por isso, dar significado às ações e valorizar o potencial de mudança em cada jovem atendido, por maior que seja o desafio estrutural que possuam, ao nosso ver, colabora para uma construção salutar do papel dos sujeitos enquanto pessoas nutridas de valores, convicções e de voz para refazer caminhos e construir novos itinerários de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É Considerando o nosso objetivo maior que era o de identificar as dificuldades encontradas pelos educadores sociais na sala de reforço de Português e Matemática, podemos destacar que, ao analisar as situações do cotidiano da educação não formal, o conhecimento de diferentes realidades em que o pedagogo pode atuar para além do espaço formal de ensino, levando em conta as atividades da OAF, ficam claras as diferenças entre os espaços formais e não formais, bem como a relevância de ambos na construção do sujeito social.

Dentro do espaço observado, os educadores enfrentam duas principais dificuldades: uma diz respeito à base escolar fraca que os alunos possuem, advinda do déficit da educação pública, e acreditamos que esse fator em si já sobrecarrega qualquer ambição de ascensão social com base nos estudos. A outra se refere ao contexto de violência que cerca os alunos e, em decorrência disso, termos um forte indicativo de uma reprodução das condições sociais nada favoráveis.

Por outro lado, em razão de aspectos mencionados, constata-se que, além desses, um grande desafio também reside no fato da instituição não ser um espaço formal de ensino. Isso faz com que as crianças e adolescentes atendidos pela instituição não levem as atividades relacionadas aos conteúdos muito a sério, o que denota que o senso comum que ainda entende que lugar de aprender é apenas na escola, destituindo a importância de outros espaços igualmente ricos e contribuidores.

Apesar disso, o trabalho da equipe multidisciplinar presente dentro da instituição contempla os alunos de forma holística, trabalhando essas e outras questões de cunho cognitivo e social e tem como resultado alunos mais motivados, com esperança e perspectiva de vida.

Diante disso, foi interessante presenciar o trabalho realizado com esses jovens e ver que ainda existe uma esperança de mudança da realidade vivida, uma perspectiva por meio desse projeto. E isso, para nós, enquanto futuras pedagogas, torna-se algo bastante instigante e estimulante. Trabalhos como esse realizado pela OAF, que são destinados a comunidades carentes, além de reforçar a nossa compreensão sobre a Educação, desvela um processo de construção de sujeitos por meio de espaços, muitas vezes, desconhecidos.

Depois da experiência da pesquisa, passamos a compreender ainda mais o trabalho realizado pelas entidades envolvidas, desejando que novas pesquisas possam dar visibilidade e viabilidade a futuras ações. Entretanto, um alerta nos surge quando acreditamos que atividades como as que analisamos, que se refere à reforço escolar, não seriam necessariamente o fim esperado de uma educação não formal, haja vista que seu objetivo maior não é o de suprir, portanto, ausências e déficits que seriam responsabilidade de instituições com a finalidade da educação formal.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

FRATERNO, Organização de Auxílio. Quem somos. Disponível em: http://oafdorecife.org.br/quem-somos/. Acesso em: 02 jun. 2019.

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

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, T. E. Silveira, D. T. (Org.). Métodos de Pesquisa. Rio Grande do Sul: Editora Universitária da UFRGS, 2009. p.31-42.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 8

A ESTÓRIA FALA: OS CONTOS DE FADAS COMO INSTRUMENTOS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL [1]

Dayane Maria Bezerra da Silva[2]

Maria Clara Marques Izidio [3]

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque, mais tarde, iam se tornar registros pictográficos, por meio dos quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderiam ser lidas e compreendidas pelos integrantes do grupo. (COELHO, 2001).

As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem. Os con-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: dayane1610_@outlook.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: claramarquesl@hotmail.com

tos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão. Por isso, nos estudos dos contos Vieira (2005, p.10) observa que "em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano."

Ainda hoje, é possível sentir o impacto de certas narrativas na formação humana, sobretudo na infância. É durante a contação que as crianças percebem que suas vozes estão sendo ouvidas e que seus trabalhos estão sendo valorizados, portanto as narrações carregam em seu íntimo detalhes que merecem destaque. Elas têm o poder de comunicar a quem ouve o que o contador sente naquele momento, e até mesmo nos contos de fadas, é necessário um olhar atento e a escuta sensível para identificar quais pontos são essenciais no conto, e o que os infantes desejam expressar com eles (LAJOLO, 2002).

A presente pesquisa foi realizada na Organização de Auxílio Fraterno do Recife (OAF do Recife), uma ONG que se dispõe a educar de maneira integral, trabalhando o cognitivo, o social, o emocional e o cultural de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade. O espaço tem grande reconhecimento por cumprir sua importante missão, a de contribuir para transformação da vida de seus educandos, com amparo nas práticas de educação não formal (GOHN, 2006). Nesse sentido, essa pesquisa objetivou investigar as criações e interpretações feitas por crianças acerca de seu cotidiano, com base nos trabalhos de letramento e contação de histórias realizados na OAF. Para tal, usamos como recurso metodológico as observações e uso de entrevistas individuais, a fim de verificar como as crianças enxergam sua realidade e como podem expressá-la usando de mecanismos próprios.

ELEMENTOS PARA SE ENTENDER A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Entendemos por educação não formal a ação não oficial escolar, que permite a aprendizagem por meio da interação com os espaços sociais, onde há diálogos com o mundo e com o outro, criando, consequentemente, uma identidade coletiva. Esse modelo de educação é abordado por meio da dinamicidade, não seguindo currículos prescritos nem se portando enquanto conteudista. Nesse prisma, o conhecimento é construído por meio do processo, que perpassa os modos de agir e de pensar o mundo pelas pessoas (GOHN, 2006). Com isso, problematiza a vida cotidiana, trabalha com temas que surgem das necessidades e dos interesses dos principais agentes do processo, com o objetivo de educar para a cidadania, para a liberdade, para a igualdade, para a democracia e para o exercício da cultura.

Por meio da criação dessas instituições, as crianças têm mais oportunidades de ter acesso a conhecimentos e a culturas, além de socializar e interagir com os outros, ampliando sua visão de mundo por intermédio da troca de experiências. E esse

é um grande avanço, pois, por muito tempo, as crianças foram consideradas socialmente como sujeitos sem direitos, vistas como seres sem importância. Entendemos que iniciativas, a exemplo da criação de políticas públicas que visam assegurar seus direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), foram importantes para esse reconhecimento.

Assim, a educação não formal ocorre, geralmente, no contra turno escolar, ela é multidisciplinar, envolve a participação de várias disciplinas ligadas aos aspectos culturais e sociais de seus membros. Ela não acontece na escola, e sim em espaços não formais de aprendizagem, como museus, ONGS, teatro, zoológicos, abrigos, ocupações, movimentos sociais, centros comunitários, entre outros. Para tanto, conta com o apoio do educador social, figura-chave do processo.

Para Paulo Freire (1989), esse profissional tem função fundamental na sociedade, o de oferecer subsídios para transformar, ampliar o que se conhece por 'consciência humana'. No entanto, o que se observa é a desvalorização e a falta de reconhecimento dessa classe, que tem um papel relevante na luta por uma comunidade mais justa, com direitos, a fim de diminuir a desigualdade social.

Garrido (2012, p. 23) destaca que

> [...] na sociedade brasileira constata-se a necessidade de uma efetiva competência da rede de proteção no campo dos direitos sociais, de caráter universal, ocupando lugar de destaque na política de Estado, o qual deve, radicalmente, combater a perversa desigualdade social brasileira. Notadamente o campo de trabalho do educador social é bastante amplo e abrangente, porém não há uma formação específica. O profissional da educação social desempenha funções desde ações pedagógicas, intervenções sociais e orientações e aconselhamento. Todavia, a Educação social ainda não tem seu reconhecimento legal. Para se compreender o porquê da denominação de "Educação Social", pelo campo distinto de sua atuação, ou seja, os espaços não escolares é preciso deflagrar quem são os sujeitos e como se movimentam socialmente. A Educação Social se caracteriza pela função do trabalho voltado aos diferentes espaços sociais principalmente destinados a inclusão dos grupos em desvantagem na sociedade. Seu campo de trabalho está integrado às diferentes áreas sociais. Todavia, não se pode dizer com exatidão qual é a identidade do Educador Social, já que seu trabalho não encontra respaldo em uma lei regulamentada como exercício de função por órgãos públicos.

Os educadores sociais são instrumentos da educação não formal, uma vez que, auxiliam os alunos a expandir seus conhecimentos, tornando-os sujeitos críticos e ativos na sociedade. A educação não formal se baseia na troca e no diálogo dos saberes, uma vez que,

> [...] os educadores sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade. O diálogo tematizado não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas-atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos, etc. O espontâneo tem

> lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do educador social, pois o seu trabalho deve ter: princípios, métodos e metodologias de trabalho. (GOHN, 2010, p. 51).

Vale ressaltar que o mediador deve definir quais são os temas geradores que irão ser abordados e, com base nisso, o planejamento é flexível, democrático, variando de acordo com a cultura e com as necessidades da comunidade com a qual o grupo irá trabalhar. Isso revela o caráter transformador e potencial para o trabalho em grupo e a construção de elementos coletivamente partilhados.

A LINHA TÊNUE ENTRE OS CONTOS DE FADAS E A REALIDADE

A contação de história, na maioria das vezes, não ocupa o seu devido papel na formação dos sujeitos, e, dessa forma, o trânsito entre o real e o fictício é tratado com insignificância. Entretanto, há espaços não formais de educação que se dispõem a trabalhá-la de maneira significativa. Segundo Dohme (2011), é possível trabalhar o caráter, o senso crítico, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, pois as crianças, ao viajarem na leitura e imaginarem o cenário, colocam-se no lugar das personagens. As práticas de leituras promovem aprendizagens, tanto de leitura como de escrita, e ainda a inserção da criança no mundo letrado, uma vez que, quanto mais se lê, melhor se entende o mundo.

De antemão, é necessário ressaltar que a literatura infantil sofre, com o passar dos anos, mudanças em seus objetivos, o que antes deveria acrescentar algo de significativo, assume o caráter informacional ou divertido.

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Portanto, entendemos que a tarefa mais difícil e mais importante se concentra em ajudar a criança a dar significado a sua vida, pois alcançando as respostas acerca da sua existência, ela conseguirá se desenvolver nos âmbitos emocionais, da imaginação e do intelecto. Atrelado a isso, afirma Paulo Freire (1989, p. 9) que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", portanto a criança ao ler possui subsídios suficientes para se enxergar na história. Da mesma forma, Bettelheim (2007, p.11) diz que

> Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente

> suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que as perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a seriedade das dificuldades mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro.

Dessa forma, é imprescindível entender que para cada pessoa, independente de idade, haverá diferentes interpretações de uma mesma obra, dependendo, inclusive, dos seus sentimentos no ato da leitura.

> A literatura infantil pode levantar diferentes visões, onde dependerá da leitura e do momento vivido por cada leitor, cada criança vive um momento diferente, quando lê um livro, uma história ele ativa a sua imaginação e cria situações vividas por ele. (ZIBERMAN, 2003, p.23).

Quanto a esse mesmo aspecto, Bettelheim (2007, p. 12) ainda destaca acerca da criança que:

> [...] necessita de idéias sobre como colocar ordem na sua casa interior e com base nisso poder criar ordem na sua vida. Necessita – e isso mal requer ênfase neste momento de nossa história – de uma educação moral que, de modo sutil e só implicitamente, a conduza as vantagens do comportamento moral, não por meio de conceitos éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto e, portanto, significativo. A criança encontra esse tipo de significado nos contos de fadas.

Do ponto de vista psicanalítico, Bettelheim (2007) afirma que os contos de fadas conseguem transmitir mensagens à mente, à pré-consciente e à inconsciente, independente dos níveis que estejam funcionando no determinado momento. Essas instâncias do cérebro permitem aprender sobre os problemas mais íntimos do ser humano, pois fazem com que as crianças possam cada vez mais aprofundar seu imaginário, são hereditárias. E "os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades." (COELHO, 2004, p. 21). Entretanto, sua importância não se limita a questões psicológicas, mas também a

> [...] favorecer a argumentação da criança, é o conteúdo com que a estrutura narrativa já é descrita e preenchida. Seu conteúdo é imaginoso, dando ampla margem ao exercício da fantasia. Os personagens são misteriosos e distantes da realidade das crianças: princesas, príncipes, reis, rainhas, bruxas, fadas. (SHINYASHIKI; OLIVEIRA, 1985, p. 7).

As histórias permitem que as crianças criem seus devaneios e que os organizem como acharem que deverão fazê-lo, dessa forma elas conseguiram direcionar suas vidas com base nos acontecimentos com os quais elas achem semelhanças, ou seja, são lhes dadas sugestões de forma simbólica.

As crianças se identificam com os personagens, independentes de serem bons ou maus. Como salienta Bettelheim (2007, p. 16), "não é o fato de a virtude vencer no

final que promove a moralidade, mas sim o fato de o herói ser extremamente atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as lutas." Por meio deles, os pequenos podem compreender que, assim como os contos de fadas, as pessoas também são ambivalentes, logo nem são completamente boas e nem completamente más.

Deste modo, as histórias contadas por crianças, ou até mesmo os contos de outros autores ao serem narrados são escolhidas por elas, pois de alguma forma, elas se enxergam no mesmo contexto, travando as mesmas batalhas de algum dos personagens do enredo. Em consequência disso, os contos de fadas possuem o poder de imitar a vida e imitando-a, conseguem expressá-la e compreendê-la nas entrelinhas. Portanto, a exploração desse tipo de narrativa em espaços não formais pode contribuir em muitos aspectos.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Foram utilizados como procedimento de coleta as observações e entrevistas individuais, objetivando-se investigar as criações e interpretações feitas por crianças acerca de seu cotidiano.

A pesquisa foi realizada na Organização de Auxílio Fraterno do Recife (OAF), que é uma organização sem fins lucrativos, que atua no bairro dos Coelhos há quase 58 anos, atende a 351 jovens e crianças das comunidades carentes pelo entorno, durante o contraturno escolar. A proposta dessa instituição é mudar as perspectivas de vida de crianças e jovens por meio de uma construção didática e pedagógica, trabalhando na inclusão deles e na de suas famílias em projetos de apoio à educação complementar, à capacitação profissional e à geração de renda, colocando-os à frente no mercado de trabalho.

O foco desta pesquisa esteve situado na contação de histórias, que ocorre toda quarta-feira, com o auxílio de cinco mediadoras, intituladas de fadas contadoras devido a um projeto anteriormente desenvolvido. Das cinco educadoras sociais, quatro são formadas em Pedagogia e uma em Letras. Destes momentos, participam aproximadamente 45 crianças entre 07 a 11 anos, no turno da manhã, inseridos nos projetos 1, 2 e 3 (P1, P2 e P3). Utilizamos como amostra apenas o P1 e P2, no qual é trabalhado em todas as turmas a valorização das crianças e de suas performances. A instituição objetiva fazer com que os pequenos se sintam parte dela, conscientiza-os sobre seus direitos, seus deveres, e as regras são produzidas com eles, havendo acordos para o planejamento anual.

Portanto, nossa amostra foi composta por seis crianças[4] que fazem parte do

4 Ressaltamos que obtivemos autorização por parte da instituição para realização das entrevistas com as crianças,

Projeto 1 e 2 (P1 e P2), com a idade de 07 a 08 anos, para que se apresentassem, voluntariamente. Para a análise da percepção das crianças, foram realizadas seis visitas. As observações da contação de história permitiram levantar o seguinte questionamento: as histórias contadas por crianças de 07 e 08 anos possuem reflexos de sua realidade?

Utilizamos também dois momentos para a coleta de dados. Ambos sendo feitos de maneira individual. Primeiramente, foi estipulado um tempo limite de 10 minutos para que a criança desenhasse em folhas de ofício algo ou alguém que seria o personagem principal de uma história que deveria ser posteriormente narrada. No segundo momento, solicitou-se a narração das histórias, com basenos desenhos criados. As narrativas poderiam ser de sua autoria ou de determinado(s) autor(es). Aos pequenos contadores, foi disponibilizado um tempo limite de 8 minutos para cada história. Por último, foi realizada entrevista com roteiro semiestruturado, contendo seis perguntas abertas, para auxiliar na percepção de aspectos implícitos na história. Nesta etapa, foi estipulado um tempo de 5 minutos para cada entrevista, sendo estas gravadas e transcritas na íntegra.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Os contos narrados pelas crianças, apesar de suas diferenças quanto a abordagens, temas, entonação e expressão corporal, trazem percepções acerca do cotidiano das crianças, desde a maneira como veem e compreendem o mundo ao seu redor até as relações dentro e fora do seu convívio familiar e social, "o uso da palavra nos dignifica e nos remete para um fazer construtivo e permanente das nossas relações com o outro, portanto exercício constante da nossa experiência social." (CAVALCANTI, 2002. p. 22).

Contudo, os personagens presentes nos relatos, como fadas, sereias, bruxas, entre outros ganham vida em suas interpretações para que, por intermédio desses infantes, sejam passadas emoções, sentimentos e vivências dos narradores. Desta forma, a realidade aparece consequentemente expressa de forma implícita e/ou explícita durante a contação de histórias.

Dentre as seis crianças entrevistadas, pelo menos duas expressaram uma preocupação notável com a família, desde a garantia de uma moradia digna, ou seja, que permitisse a todos se sentirem seguros e confortáveis até as obrigações do lar, como pagar uma conta ou fazer comida. Fazendo uma analogia das histórias narradas, podemos perceber que "a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real." (RODRIGUES, 2005,

uma vez que ao fazer parte do espaço os responsáveis já autorizam a participação em eventuais pesquisas.

p.4). Isso é evidente nas histórias narradas por C1 e C2, nas quais fica perceptível a presença de elementos do seu cotidiano. Destaca-se:

> Era uma vez uma moça, o nome dela era Patrícia. Patrícia tinha um namorado chamava João. João trabalhava na roça, cuidando das flores, da árvore e um dia a casa deles balançou e caiu [...]. C1.

Foto 01 - Desenho de C1

Fonte: material de coleta de dados.

> Ela ficava com medo do prédio cair e ela morrer, ela e a família dela [...]. C2

Foto 02: desenho de C2

Fonte: material de coleta de dados.

No relato de C1, Patrícia entra no que sobrou de sua casa para fazer o almoço, demonstrando que as obrigações que a mesma tem se sobrepõem às dificuldades pelas

quais ela passava. Por outro lado, C2 revela o medo de o prédio cair, evidenciando um receio de que se perdesse a vida de todos, até que ela consegue uma casa segura e se muda. Assim, a história tem o desfecho típico dos contos de fadas: a mesma conhece alguém, casa-se e vive feliz para sempre. Porém, vale ressaltar que o nome da contadora C2 é o mesmo de sua personagem, o que evidencia a mistura entre o real e o fictício. Essa indício corrobora com as histórias narradas por Machado (2004, p.15), nas quais o cotidiano de seu autor está intrínseco à sua narração: "somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nós contamos enquanto vivemos o relato exemplar."

Ao final das narrações, foram realizadas algumas perguntas acerca do personagem com o qual a criança mais se identificou. O trecho a seguir ilustra a fala da participante. Perguntamos: por que essa mulher viveu feliz?

> Porque ela tava em uma casa que não tinha que pagar conta de luz, não podia ficar nervosa, pra não cair o prédio(C2).

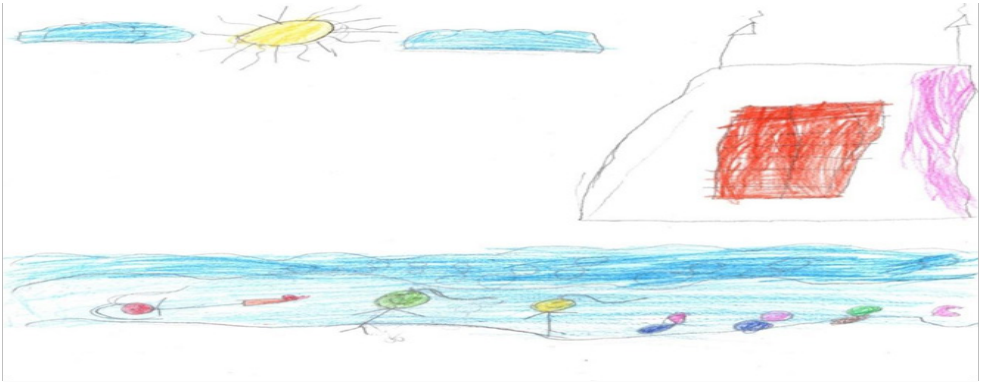
As preocupações observadas podem decorrer do dia a dia, por meio de relatos de terceiros, que as crianças escutam, internalizam e os reproduzem em suas falas durante as narrações. Com isso, percebemos que as narrações fazem uma relação entre o real vivenciado pelas crianças em seus contextos, e o imaginário decorrente das leituras feitas pelas mesmas, o que corrobora com Rodrigues (2005, p.4) quando fala "os fatos, as cenas e os contextos são do plano imaginário, mas os sentimentos e suas emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real." Portanto, há uma dialética entre o fictício e o real.

Desse modo, as identificações criadas com os personagens ocorrem pelo fato de tanto eles como as crianças terem passado ou estarem passando pelas mesmas situações, mas ambos buscam um final feliz. As histórias, principalmente os contos de fadas, criam nas crianças a esperança desse final também se materializar na vida delas. Ou seja, a imaginação ajuda a manter viva a esperança de dias melhores, mesmo diante das dificuldades. Destacam-se duas histórias contadas à figura materna e paterna, contadas por C5 e C6, nas quais se evidenciam o modo "rígido" de educar. No entanto, percebe-se que há uma preocupação dos pais com a segurança dos filhos, mas que não fica evidente para eles como uma forma de cuidado.

Nos relatos de C5, foi observado durante a contação de histórias na OAF uma evolução em suas narrações, seus personagens que antes possuíam fins trágicos passaram a ter finais mais amenos. Entretanto, a criança não se desvincula totalmente de seus medos, trazendo a realidade de forma nítida quando em uma de suas falas diz:

> A medrosa caiu da escada e foi pra UPA. A UPA deu uma injeção e mandou voltar pra casa, disse que foi só umas feridas no rosto. (C5.

Foto 03 - Desenho de C5



Fonte: material de coleta de dados

Durante a entrevista, C5 contou a história de duas meninas que viviam em um castelo, numa ilha deserta e que certo dia nadando no mar encontraram uma sereia machucada.

> Aí as meninas levaram ela para o castelo, mas o rei tão ignorante que não queria, jogava de volta para o mar. Aí as meninas começaram a chorar. E no outro dia, as meninas voltaram para o mar, com um bocado de remédio para curar a sereia. A sereia ficou contente, com saúde e alegria. Ela pegou e agradeceu as meninas: Muito obrigado, por ter cuidado de mim. (C5)

As meninas, por terem fugido, são castigadas pelo pai, que por sua vez, era o rei. A seguir algumas perguntas reafirmam os aspectos supracitados.

> Entrevistadora: Com qual personagem você mais se identifica?
>
> C5: A sereia.
>
> Entrevistadora: Porque ela ficou doente?
>
> C5: Porque ela foi nadar com os peixes, aí sem querer tava uma maior confusão. Aí sem querer bateram nela, ela tropeçou com a cabeça na pedra.
>
> Entrevistadora: Você sabe por que estava tendo confusão?
>
> C5: Porque um peixinho queria o brinquedo do outro, aí ficava empurrando um ao outro.

A sereia, muitas vezes, é um personagem hostilizado, que deixa suas características de lado para ser aceita na sociedade, isso pode ser algo que está presente no íntimo do contador, externalizado em forma de história. A criança acaba imprimindo na sua narração anseios internalizados e encontra na história uma forma de expressá-los. Concordando com essa ideia, Freire (1989, p.9) enfatiza que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra."

Como destaca o autor, a criança ao ter acesso à leitura passa a relacionar sua própria vida com a das histórias. Ao trazer a briga dos peixes, C5 inclui na contação um recorte de seu cotidiano, em que a briga pode estar relacionada à disputa por brinquedos entre crianças, pois nessa faixa etária o sentimento de individualismo se faz bastante presente. Desse modo, a ignorância do rei pode estar trazendo reflexões do próprio criador do conto, mostrando sua visão acerca do que considera bem ou mal, certo ou errado.

Na mesma narrativa, ressalta-se também as meninas que, mesmo proibidas de ajudar, desobedecem ao pai, pois compreendem que naquele momento é mais importante assegurar que a sereia tenha saúde do que cumprir as regras, pois

> [...] as estórias 'fora de perigo' não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos. (BETTELHEIM, 2007. p.15).

O participante C6 ressalta a imagem da mãe, que aos olhos dele exige demais do seu filho mais velho, entretanto é notória uma preocupação da mãe com ele, uma vez que ela o protege de quem quer lhe fazer mal, de acordo com o trecho:

> [...] ele fugiu da mamãe. Ele não gostava da mamãe porque ele foi jogar o lixo que a mamãe mandou, mas só que quando ele foi jogar o lixo, aí a vizinha que era bruxa, deu veneno a ele, aí ele ficou vomitando. Aí, ele falou ao irmão dele, o irmão dele contou pra mamãe e a mamãe foi na casa da vizinha, que a dona do terreno era a mamãe. Aí a mamãe expulsou a vizinha (C6.)

Foto 04 - Desenho de C6

Fonte: Material de coleta de dados.

A punição dada pela mãe foi para que o filho não voltasse mais a repetir tal ato. Em outra parte, fica evidenciado as inquietações da mesma para proteger seus filhos:

> E veio outra mulher morar ali, que tinha mais dois filhos, os dois filhos só aprontavam com o pequeno, o pequeno só vivia chegando em casa todo arranhado, todo cheio de buraco, todo ferido [...]. (C6).

Esta segunda mulher também é posta para fora, até que fica decidido que a casa deverá ficar para as crianças, entretanto, antes disso, C6 relata uma maldição que havia sido jogada na casa, para que o próximo morador se transformasse em um monstro. Antes de finalizar a história, o contador traz mais um recorte da realidade, em que fala:

> [...] ficava mandando a menina fazer tudo de novo que ela não era pra fazer, ficava chamando palavrão, ficava se requebrando, ficava correndo pela casa de toalha. (C6).

A história narrada traz elementos dos contos de fadas, como bruxas, alimentos envenenados e monstros, permitindo, assim, que as crianças mergulhem no mundo da imaginação e, como constatado no pensamento de Shinyasshiki e Oliveira (1985, p.7), "seu conteúdo é imaginoso, dando ampla margem ao exercício da fantasia. Os personagens são misteriosos e distantes da realidade das crianças." Destarte, apresenta verossimilhança com cotidiano, trazidos nos trechos referenciados acima, reproduzindo alguns discursos como no caso de C5.

Além disso, destacamos o comportamento de C6 durante as observações, uma vez que sempre foi mais retraído que os colegas de sala, mais observador, poderiam ser essas suas percepções acerca do seu dia a dia, configuradas em forma de conto. Uma vez que a criança ao fazer a contação demonstra ter bastante intimidade com a história, deixando implícito que ela pode estar fazendo uso do conto para narrar seus próprios anseios e obstáculos enfrentados. Sendo assim, elementos utilizados reforçam a ideia de que os contos de fadas servem de guias para os pequenos, pois eles acabam os orientando. Conforme afirma Bettelheim (2007), pelo fato do herói ser extremamente atraente para a criança, que acaba se identificando com ele, dando-lhe suporte para encontrar respostas para suas lutas e batalhas travadas cotidianamente.

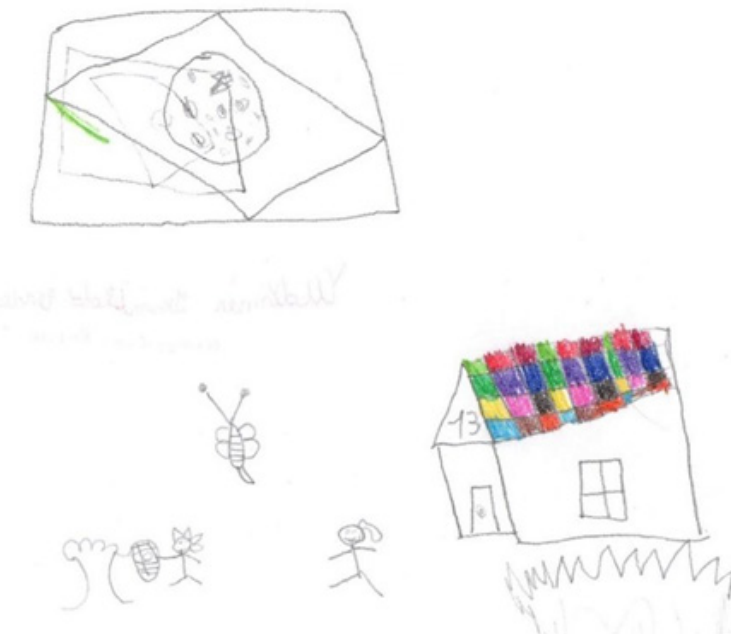
Assim, vale salientar que em ambas narrativas de C5 e C6 a violência aparece mais abundante nessa última, é o ponto crucial de onde toda a história se desenvolve, seja acidentalmente, seja provocado. E em ambas, destacam-se a punição e o desejo dos filhos de fugirem, seja para ajudar alguém, seja por motivos pessoais. Ficando assim evidente a afirmativa do autor supracitado, que ressalta que as crianças usam a história como válvula de escape para os obstáculos diários, transferindo para os

personagens seus anseios.

Em analogia, as histórias de C3 e C5 retratam o sentimento de escolha no que se refere ao tratamento com o próximo, demonstrando que as crianças se sentem livres para decidir se querem machucar ou não o outro, portanto elas compreendem que os indivíduos são ambivalentes, não são completamente bons nem más. Outrossim, nos contos é permitido aos personagens escolher seus destinos, quer seja por impulso, quer seja por saber que é a escolha certa a fazer, sem levar em consideração consequências.

> A menina fala pro menino não pegar na colmeia. Ele vai e pega e se belisca, e fica doente por três meses. Aí a abelha não queria fazer isso, mas ela queria. Ela queria ir para o Brasil, aí ela foi e veio. (C3).

Foto 05 - Desenho de C3



Fonte: material de coleta de dados.

Diante das narrações destacadas, podemos compreender a relevância dos contos de fadas e seu significado para a criança, corroborando com o pensamento de Bettelheim (2007 p. 12) quando afirma que a criança, "necessita de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior e com base nisso poder criar ordem na sua vida. Necessita – e isso mal requer ênfase nesse momento de nossa história", uma vez que ela possa adquirir uma educação moral naquilo que é tangível e, portanto, relevante.

Com isso, destaca-se a ida da abelha até o Brasil que está associada ao refúgio

encontrado nos amigos após ela perceber que havia machucado alguém, além disso, C3 mesmo compreendendo que a abelha é um animal e que age por instinto, deixando claro que ela não queria fazer isso, mas fez por se sentir ameaçada.Na narração realizada por C4, é demonstrado que sua motivação para criar a história vem de um forte vínculo familiar que envolve muitos sentimentos e emoções baseados no espírito aventureiro. Como pode ser observado no seguinte trecho:

> Era uma vez o cavalo e sua amiga borboleta, o cavalo disse: borboleta eu estou muito entediado, não tinha nada para fazer, vamos explorar o mundo? A borboleta disse: vamos! Um dia a gente explora, mas hoje não. (C4.)

Foto 06 - Desenho de C4.

Fonte: as pesquisadoras

Nas respostas dadas na entrevista, o narrador deixa claro que os nomes de seus personagens são inspirados em pessoas de sua família.

> Entrevistadora: Por que você escolheu esses nomes?
> C4: Porque lembra muito a minha família.

Os personagens têm o nome de seu avô e de sua mãe, que são as pessoas que cuidam da criança e por quem ela tem muito afeto e admiração.

Entrevistadora: Qual dos personagens você se identifica?

C4: Com José (o cavalo), que lembra meu avô, porque ele sempre fez tudo por mim. Ele é aventureiro.

Todas as histórias narradas durante as entrevistas foram criações, portanto os autores foram as próprias crianças. Em algumas, destacou-se a violência como ponto principal no desenrolar da trama, o desejo de fuga, as punições à frente, o sentimento de liberdade expressos e, sobretudo, um olhar atento para a realidade, capaz de reproduzir os discursos de proibição, bem como as inquietações de terceiros, sendo estes, na maioria das vezes, os responsáveis por esses infantes. Questões como contas para pagar, o medo de não perder o lar, e até mesmo a família, não deveria fazer parte da realidade das crianças, assim como a hora de fazer o almoço não deveria ser mais importante que a casa que havia caído.

Com isso, percebemos que as crianças fazem diferentes interpretações das histórias, imprimindo nelas as diversas situações enfrentadas no seu cotidiano. Dessa forma, a leitura traz um universo de possibilidades de conhecimento de mundo, e a contação de histórias abre caminhos para que os sentimentos sejam expressados. Zibermam (2003) diz que a literatura infantil pode levantar diferentes visões, que dependerão da leitura e do momento vivido por cada leitor. Então, considerando que cada criança vive um momento diferente, ao ler um livro, uma história, ela ativa a sua imaginação e cria situações vividas por ela.

E essa afirmativa pode ser constatada nas narrativas das crianças, que sempre trazem reflexos de sua realidade. As histórias são utilizadas como meio para que o imaginário transcenda alcançando a realidade. No discurso da maioria, destaca-se a família desempenhando o papel principal de agente educador, mas que por repreender são tidas como "vilãs", no entanto, quando esses parentes assumem um caráter mais arrojado, torna-se admirável, um exemplo a seguir. Vale salientar que as crianças de 07 e 08 anos já percebem, mesmo com os limites dado pelos pais, o sentimento de liberdade, compreendendo-se como ambivalentes.

Embora muitas façam o uso do "era uma vez" se referindo ao conto de fadas, os relatos trazem a realidade de forma convencedora, são recortes, mas demonstram as formas como os pequenos compreendem suas vivências, sejam elas certas ou erradas, é a forma como eles a interpretam, fazendo com que o momento da contação seja o ensejo para expressar todos os seus sentimentos, questionamentos, embates e maneiras de enxergar o mundo.

Pode-se compreender ainda a grande relevância dos espaços de educação não formais para transformações sociais, pois nesses espaços se aprende com o coletivo e por meio da interação com o outro. Graças a essas trocas, os conhecimentos de mundo são ampliados e as aprendizagens adquiridas têm grande significado para os sujeitos participantes, que são ativos em todo o processo, como afirma GOHN (2010,

p. 51): "os educadores sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade."

Atentando para isso, o trabalho das educadoras sociais na instituição pesquisada se aplica a afirmativa supracitada, elas buscam dinamizar todo o processo, incentivando sempre o protagonismo e a autonomia das crianças por meio da contação de histórias. Isso faz com que os sujeitos adquiram confiança em si mesmos, compreendam o mundo ao seu redor, além de colocá-los como protagonistas das suas próprias histórias, de forma leve e divertida, o que é bastante significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o presente estudo aponta para uma especial atenção à contação de histórias, pois ela ajuda no desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento da criança.

Por esse motivo, o conto de fadas, assim como a brincadeira, pode ser visto como um meio pelo qual a criança enfrente as dificuldades que ainda não sabe nomear. Por meio do conto, a criança mostra seu conflito, superando-o, resolução esta que não se dá pela via racional, pois a criança ainda não está cognitivamente pronta para lidar com seus conflitos como um adulto e, por essa razão, a contação de história tem papel primordial no desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-o ter a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida.

Além disso, ficou perceptível que as atividades desenvolvidas no espaço não escolar devem contemplar os fundamentos de uma educação cidadã, principalmente no que diz respeito à identificação das potencialidades dos sujeitos. Visto a relevância da contação de histórias na escola, será importante a continuidade deste estudo com novos enfoques sobre contação de histórias e suas contribuições. Portanto, a construção de narrativas pode ser uma ferramenta poderosa no reconhecimento da realidade, capaz de qualificar o caráter da educação, ação decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os participantes e dando suporte ao aprendizado deles.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 21. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007, p. 9-29.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente– ECA, Câmera dos Deputados Brasília, 1990.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil Teoria Análise Didática. 7 ed. São Paulo. Moderna, 2004.

DOHME, Vânia D'Angelo. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, Joseane. Griots: os contadores de histórias da África Antiga. Geledés, 2019. Disponível em:https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/ Acesso em: 04 de jan. 2020.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educador Social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. Scielo, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php. Acesso em: 26-maio-2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.

_____. Educação Não Formal e o Educador Social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____Educação Não Formal Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação II Série, n.1, 2014.

HOFFMAN, Juliana. Construindo e reconstruindo narrativas infantis, através dos contos de fadas. 2008. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto CenecistaFayal de Ensino Superior. Itajaí - Sc 2008. Disponível em: https://docplayer.com.br/2334451-Juliana-hoffmann- construindo-e-reconstruindo-narrativas-infantis-através-dos-contos-de-fadas.html. Acesso em: 04 jan. 2020.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: Ministério da Educação. Diversidade na Educação: Reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

SHINYASHIKI, Roberto; OLIVEIRA, Antônio. As estórias de fadas como instrumento de argumentação. Marcianos x Bruxas: Análise transacional dos Contos Infantis. São Paulo. Nobel, 1985, p.3-9.

SILVA, Rosimeire Cardoso F. S. da S. Histórias para ler o mundo. 2011. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. In: Revista criança - do professor de educação infantil, v. 38, p. 10,2005

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA OCUPAÇÃO CAROLINA DE JESUS: EXPECTATIVAS DO FUTURO SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS [1]

Beatriz Ferreira da Silva[2]

Rayane Kelly dos Santos Bezerra [3]

INTRODUÇÃO

De acordo com Reigota (2006, p.58), "a Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas não só no Brasil, mas também no mundo."Sendo assim, a adoção de pequenas atitudes na rotina, tais como fazer a coleta do lixo, não jogar o óleo da cozinha diretamente no ralo da pia e a inserção dessas iniciativas no cotidiano das crianças,desde a Educação Infantil, pode colaborar para uma mudança mais concreta.

Conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em seu artigo 1º

> entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, co-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Maria da Conceição Silva Lima, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: bfsilva03@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,e-mail: rayaneksb@gmail.com

> nhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, art.1)

Diante disso, entendemos que ela assume um papel imprescindível na boa convivência na sociedade. Contudo, para que isso se torne real, é necessária uma série de fatores de viés natural (ambiental) e externos (políticos e sociais). Ou seja, não podemos compreender ações ambientais apenas relacionando o esgotamento dos recursos naturais enquanto único fator que implica em adversidades ambientais, mas toda uma combinação de condições que ocorrem no meio ambiente e na sociedade. Neste sentido, não é viável debater unicamente sobre preservar a fauna e a flora, apesar da pauta ser de suma importância. Também devemos analisar, como prioridade, as relações no âmbito da cultura, da economia e da política que existem entre a natureza e os seres humanos.

Observando tais circunstâncias, Reigota (2006) interpreta que o componente reflexivo, no que diz respeito à educação ambiental, é tão importante quanto o componente ativo ou o comportamental. Isso abre um precedente para o estudo da educação ambiental também como uma educação política, considerando a definiçãopostulada por ela, poisconscientizar os cidadãos, a fim de que os mesmos sejam capazes de exigir justiça social.

Esse pensamento se torna ainda mais pertinente se considerarmos a esfera política brasileira desde a posse do atual presidente, em 1º de janeiro de 2019. Nela, ficam evidentes o desmonte de setores ligados à área ambiental, o exemplo dos institutos e ministério incorporados num discurso de anti-preservação, o que aguça nossa curiosidade em entender como aspectos ligados à preservação e à sustentabilidade estão sendo praticado na esfera micro, a exemplo de Organizações não governamentais (ONGs), ações particulares e quais são as projeções para o futuro do tema.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo identificar as expectativas para o futuro ambiental, sob a perspectiva das crianças que moram na Ocupação Carolina de Jesus. Especificamente, queremos entender de que maneira o Projeto Horta, instalado na citada comunidade, incita o cuidado com esses sujeitos que passam a integrá-lo enquanto grupo, e se essa instituição promove ações que acarretam alterações em prol de uma comunidade mais sustentável.

Para tanto, no primeiro momento abordaremos algumas noções de Educação Ambiental e Legislação. Posteriormente, articulando esse tema aos espaços não-formais, com foco nos movimentos sociais, aqui representado pela Ocupação Carolina de Jesus, do MTST. Na sequência, apresentaremos a metodologia e abordagens utilizadas no processo de construção do projeto, as análises e resultados obtidos por meio dos dados coletados, e as considerações finais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTORICIDADE E LEGISLAÇÃO

O termo "Educação Ambiental" vem sendo datado desde 1948, em razão da reunião da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), que ocorreu em Paris. Porém, foi apenas em 1972, na Conferência de Estocolmo, que seus eixos foram realmente definidos. O foco central da discussão em Estocolmo foi o aumento do nível de poluição de indústrias, resquício do advento da revolução industrial, à base de combustíveis fósseis, sobretudo. Vale salientar que outros países, a exemplo de Brasil e Índia, passaram por uma crise econômica e desenvolvimentista, alegando que poluir era o preço a ser pago. Nesse sentido, em 1975 o "Programa Internacional de Educação Ambiental foi lançado em Belgrado, que dispunha de planos, metas e orientações para o futuro."(REIGOTA, 2006, p. 14)

Dentre as diretrizes estabelecidas, foi de extrema importância a que fala sobre o dever de se educar o cidadão para que ele tenhameios de solucionar os problemas ambientais em questão (REIGOTA, 2006). Até então, a noção ambiental ainda era muito incipiente, e mais voltada para as macro políticas. Ao introduzir a noção de que todos, em esfera micro, são corresponsáveis, é lançada uma percepção de cuidado muito mais próxima de cada indivíduo.

No Brasil, apesar de sua posição na conferência de Estocolmo, a Educação Ambiental chegou muito antes de ser institucionalizada pelo governo federal. No início da década de 1970, existia um movimento conservador persistente no país iniciando a emergência de um ambientalismo, que juntou forças com os movimentos democráticos na luta pela liberdade.

As manifestações feitas eram, em sua grande maioria, compostas por professores e estudantes, com apoio de uma parte das organizações da sociedade civil, das prefeituras e dos governos, que ofereciam atividades educacionais com foco no cuidado, melhoria e conservação do meio ambiente. De acordo com Reigota, (2006, p.10):

> A educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão "por que" fazer do que "como" fazer. Considerando que a educação ambiental surge e se consolida num momento histórico de grandes mudanças no mundo ela tende a questionar as opções políticas atuais e o próprio conceito de educação vigente, exigindo-a, por princípio, criativa, inovadora e crítica.

O processo mais voltado para educação ambiental foi institucionalizado no Brasil em 1973, com a inauguração da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que foi imediatamente vinculada à Presidência da República. A respeito da SEMA, Reigota (2006, p. 50) diz que o órgão "será o responsável pelos projetos de educação ambiental e o Ministério dos Transportes pela construção da Transamazônica e pela integração desta região ao resto do país."

Entretanto, é interessante percebermos um contrassenso em ser o respon-

sável pela preservação do meio ambiente e, ao mesmo tempo, propor devastar uma área imensa de floresta para uma estrada. Outros eventos internacionais posteriores também discutiram questões ambientais. A Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária – Chosica/Peru, que ocorreu em 1976, trouxe uma definição que ainda hoje influencia as ações do Ministério do Meio Ambiente, constando em sua página oficial. Assim, a Educação Ambiental,

> Desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação. (BRASIL, s/d)

Existem alguns dispositivos legais que normatizam a Educação Ambiental no país. Destacamos a Lei Federal nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981, que fala sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e suas principais diretrizes. Ela criou também o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), bem como sua estrutura básica, incluindo o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA).

Apesar disso, o PNMA não fala particularmente sobre a Educação Ambiental, mas se refere ao meio ambiente como "um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo." (BRASIL, 1981, p. 1). Outra lei de número 9.795 de 27 de abril de 1999, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, também dispõe sobre a Educação Ambiental. Ela instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, que tem por objetivo corroborar com o equilíbrio entre a questão ambiental e as aplicações e práticas sociais de forma composta.

Por sua vez, o Decreto Federal nº 4.281, de 25 de junho de 2002, prescreve a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que introduz a Política Nacional de Educação Ambiental, que traz alguns princípios básicos da Educação Ambiental, tais como a ideia de meio ambiente em sua universalidade e a aproximação estruturada das questões ambientais do meio social. A PNEA traz igualmente objetivos fundamentais da Educação Ambiental, como, por exemplo, a comprovação da democratização dos dados ambientais e o estímulo de um conhecimento crítico sobre a totalidade de problemas que envolvem as esferas ambientais e sociais. De tal forma, imputa às esferas governamentais e órgãos competentes auxiliar o desenvolvimento e cabe a eles, da mesma forma, programar iniciativas que proporcionem a obtenção dos princípios e objetivos supracitados.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Vianna (2008), a educação, num contexto geral, é tudo que pode ser feito para maturar o indivíduo, e, em seu aspecto mais específico, representa o conhecimento e a maturação das competências e habilidades, podendo ser forçada por um sistema centralizado baseado no poder ou livre, no sentido de não usar o saber como um controle que acaba reforçando as desigualdades existentes. Ao falarmos acerca de um tipo de educação que ocorre fora da escola, de forma menos burocrática e hierárquica, precisamos situar bem as noções conceituais que cercam essa esfera. Para Gohn (2006, p. 02):

> 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 aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Portanto, acreditamos que o propósito da educação não formal é abrir janelas de aprendizado sobre o mundo que envolve o indivíduo e seus vínculos sociais. Esse tipo de compreensão sobre a educação começa a aparecer na década de 60 ligada aos modelos pedagógicos do mesmo período histórico. Ele surge no bojo de diversas discussões e debates que tinham como enfoque a crise da educação, as duras críticas da sociedade às instituições de aprendizagem e ao sistema formalizado de educação.

Nesse sentido, ela precisa ser definida "por aquilo que ela é pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal." (GADOTTI, 2005, p.02). O modelo não formal de educação se diferencia do formal por não ter configurações definitivas em seus processos pedagógicos, por não serregidopor uma sequência de ensino nem ter uma legislação nacional que padroniza seus métodos, tomando para si a troca de aprendizagem coletiva como único molde, o que não quer dizer que seja improvisado.

Neste sentido, consiste na troca de experiências em ações cotidianas, com metodologias voltadas justamente a esse processo de aprendizado coletivo e diário, ao problematizar o cotidiano e tornar os métodos de ensinoassuntos pertinentes à sociedade.Assim, tal modelo de educação assume uma intencionalidade, elemento marcante de seu caráter transformador.

No caso analisado, o do projeto Horta, há uma singularidade por esse ser uma iniciativa de educação ambiental inserida num movimento social. O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST tem por bandeira a questão da moradia como direito fundamental e necessidade básica do homem, para que esse dignamente possa se estabelecer, subsistir e desenvolver.

Considerando isso, Gohn (2000, p.13) define movimentos sociais como

> [...] ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

E tais movimentos se destacam na sociedade atual por serem um mecanismo de elaboração e desenvolvimento de possibilidades sensíveis às demandas sociais, delimitados por meio das circunstâncias de vida e sobrevivência da sociedade, apresentando diversidades consideráveis quanto ao tipo de propósito e entidade envolvida. A Ocupação Carolina de Jesus faz parte do MTST. Localizando-se no Bairro do Barro, ao lado de um terminal integrado de passageiros. A ocupação nasceu no dia 17 de fevereiro de 2017. O terreno, antes sem função social, foi ocupado numa sexta feira, de meia noite, debaixo de forte chuva. Após uma reunião, no dia anterior, foi decidido que ali seria o local de sua luta. No dia marcado, os ônibus saíram e seus passageiros carregavam, além de suas roupas e objetos, ferramentas para facilitar a ocupação. A polícia tentou reaver o terreno, mas os ocupantes prosseguem resistindo até os dias atuais.

Logo no início, a Ocupação chegou a ter mil e quinhentas famílias. Hoje, existem duzentas famílias cadastradas e oitenta famílias habitando. A Carolina de Jesus é dividida em agrupamentos G1, G2 e G3. Cada agrupamento tem suas coordenadoras e sua organização, e a divisão é feita por metragem do terreno em partes iguais.

De acordo com as coordenadoras, a diferença numérica de famílias cadastradas e famílias que moram na ocupação, atualmente ocorre porque há famílias que, apesar de não residirem ali, por residirem nas casas de parentes nas redondezas, acompanham as assembleias e ações do MTST. Dentro da ocupação surgiu a ideia de inserir métodos pedagógicos voltados para crianças e jovens fora do ambiente escolar. Iniciou-se assim o projeto Horta Carolina de Jesus: reinventando espaços e plantando esperança, que tem como objetivo geral introduzir a Educação Ambiental e sua importância na vida das crianças e da ocupação enquanto coletivo.

A horta recebeu um pequeno financiamento do Fundo Ciranda, que mobiliza diferentes atores sociais para ações que possibilitem uma cidade mais segura, saudável e acolhedora para as crianças e seu desenvolvimento, fez uma doação a fim de ajudar a reformar o espaço onde seriam ministradas as aulas. Além da Horta, foram escolhidos oito projetos de bairros diferentes para serem financiados. No que

se diz respeito ao projeto Horta Carolina de Jesus, um de seus objetivos específicos no seu início era possibilitar que as próprias crianças da ocupação construíssem uma horta com frutas, legumes e hortaliças que seriam para uso da comunidade, cabendo a todos o processo de continuação e cuidado dela.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica da presente pesquisa se embasa na perspectiva qualitativa, pois "se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados [...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis." (MINAYO, 2001, p. 22). Utilizamos,então, uma variedade de modos de coleta de dados, sem focar necessariamente em dados estatísticos, procurando o aprofundamento das interrogações feitas durante o processo de pesquisa.

O método de pesquisa escolhido foi a pesquisa de campo que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é aquela que tem como objetivo de extrair aprendizado e informações acerca de uma problemáticapara a qual se procura uma resolução, partindo de um pressuposto que se queira justificar. Com isso, esta pesquisa tem o caráter exploratório, que pode ser definida como investigações de pesquisa que tem por objetivo criar problemas e perguntas, com finalidades como formular hipóteses, intensificar a convivência do pesquisador com o meio ou transformar conceitos.

Além de seu caráter exploratório, a pesquisa de campo feita foi de tipo etnográfico, pois, de acordo com o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados (2015), é conduzida no ambiente em que o grupo observado convive e socializa e de forma indutiva tem uma carga de detalhes cumulativa dessa socialização. As pesquisadoras entraram em contato com o local estudado, mas não socializaram com as pessoas que ali estavam presentes, fazendo papel apenas de observadoras em caráter sistemático. De tal forma, definiu-se a observação como não participante.

Além da observação, usou-se a entrevista como método específico para coleta de dados, e teve tem como objetivo obter informações do entrevistado acerca de determinado conteúdo. A entrevista ocorreu de forma semiestruturada. Manzini (2004) diz que uma entrevista semiestruturada dispõe de perguntas principais complementadas por outras questões que surgem à medida que a entrevista está sendo feita. Apenas três perguntas fixas foram feitas as crianças: "você gostou de participar do Projeto Horta?","o que você mais gostava no Projeto Horta?", "existe alguma coisa que você fazia antes do Projeto que você agora não faz mais? E as demais perguntas foram feitas ao passo que as respostas eram dadas, seguindo o conceito da entrevista semiestruturada.

Desse modo, optou-se por entrevistar três crianças e um adulto mediador,

então foram escolhidas 3 infantes representadas por X, Y, Z com idades de cinco, oito e nove anos, respectivamente, e uma pedagoga responsável por ministrar as aulas no projeto. Tal escolha das crianças se fundamenta na necessidade de demonstrar a perspectiva delas para conclusão dos objetivos da pesquisa em questão. Enquanto a entrevista com a pedagoga se apoia na necessidade de também mostrar um olhar mais teórico sobre as perspectivas de futuro da ocupação no que se diz respeito à educação ambiental.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Aos dados serem transcritos e analisados por nós, identificamos duas categorias-chave que endossaram a relevância do projeto para a vida e a perspectiva de futuro: Alimentação Saudável e Cuidados com o Meio Ambiente.

Salientamos que na realização da entrevista, percebemos uma dificuldade em conseguir fazê-la em um local minimamente tranquilo e silencioso devido à realidade da ocupação. Assim, a entrevista com as crianças acabou sendo interrompida por alguns adultos, embora as interferências não tenham prejudicado as respostas dadas pelas crianças.

No tocante aos aspectos de alimentação saudável, criança Xrelatou que depois da inserção do projeto na Ocupação, começou "a comer pepino, tomate e tomate cereja." A criança Y passou a "gostar de feijão e batata" ea criança Z relatou de forma direta que o projeto o "fez aprender a comer comida saudável" e que ele passou a ingerir "mais banana, suco, abacaxi, manga, mamão e suco verde."

Os depoimentos acima são bem promissores, pois se sabe que, devido ao excesso de consumo de alimentos industrializados, as crianças estão cada vez mais próximas de quadros de obesidade, também causados por falta de ingestão de frutas e verduras em sua dieta cotidiana. Associadas a isso, algumas doenças ligadas aos hábitos alimentares, "cada vez mais precocemente nas crianças, associada à dificuldade que apresentam quando convidadas a identificar algumas frutas e verduras, além do total desconhecimento de suas procedências." (CHEROBINI; NOVELLO, 2018, p. 689)

Com isso, presume-se que o estilo de vida e a alimentação propiciam o surgimento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT's), a exemplo do diabetes e do colesterol alto. Conforme Schmidt et al (2011), cerca de 72% das mortes no Brasil em 2007 tiveram alguma relação com hábitos não saudáveis, e que, a cada ano, a faixa etária característica do surgimento das DCNT's, atualmente entre 20 – 25 anos, cai 1,8%.

No que se trata de Alimentação Saudável, o Ministério da Saúde a coloca como uma dieta equilibrada que pode ser baseada em três fundamentos: variedade

(importância de comer alimentos diferentes, que pertencem a grupos diversos), moderação (ingerir apenas a quantidade necessária para o organismo) e equilíbrio (comer de tudo em proporções pequenas) .

Para o Ministério citado, essa alimentação está baseada em ações alimentares que arcam com o sentido cultural e social dos alimentos como princípio fundamental teórico. Com isso, torna-se importante o resgate de práticas que impulsionam a produção e a ingestão de alimentos saudáveis, in natura e regionais (como frutas, legumes e verduras), não esquecendo os aspectos comportamentais ligados às práticas de alimentação.

Cabe ao serviço público a obrigação de estimular mudanças de perspectivas socioambientais em nível grupal, para incitar e apoiar as escolhas saudáveis no nível específico, individual. Porém, no que diz respeito a uma alimentação saudável para crianças, o Ministério da Saúde aconselha que os pais tomem a iniciativajunto com elas e planejem semanalmente as refeições que serão feitas tanto em casa quanto na escola, levando em consideração a fonte de energia proveniente dos alimentos, dando preferência aos integrais e ricos em fibras.

O fato das crianças X, Y e Z incorporarem em suas dietas frutas, legumes e verduras pode significar um comprometimento com uma vida sustentável, uma vez que dentro do projeto Horta acompanham todo ciclo do vegetal, do plantio até terem o alimento na mesa. Além disso, outros depoimentos indicaram que crianças começaram a cuidar não só da ocupação, mas também do meio ambiente em geral, além da reflexão sobre os cuidados com o ecossistema e da importância dele. Como exemplo, a criança Yrelatou na entrevista que aprendeu a "não machucar as plantas. Quem machuca as plantas é o homem que provoca incêndios nas matas, destruindo as árvores." Sobre esse aspecto,

> é possível enxergar no simples ato da criança chamar para si a proteção de uma plantinha, que simboliza fragilidade e dependência, entre outras propriedades, uma atitude solidária cuja amplitude pode contribuir sobremaneira na construção dos valores éticos que lhe guiarão por toda a vida. (CHERÓBINI, NOVELLO, 2018, p.681)

E, quando foi perguntado a ela sobre o motivo pelo qual não se pode destruir as árvores a criança respondeu que "as árvores nos fornecem ar e que são elas que nos ajudam a respirar", ratificando a ideia de que valores éticos e de cuidados foram construídos. No que diz respeito aos Cuidados com o meio ambiente, é necessáriaa adoção de ações que deem a importância necessária às necessidades e direitos dessa geração e das próximas, tais como evitar desperdício de alimentos, reduzir lixo, combater o desmatamento, economizar água, entre outros.

A movimentação em volta da Ocupação Carolina de Jesus estimula a criticidade dos moradores sobre a profundidade e sobre a complexidade da problemática envolvendo os âmbitos sociais e ambientais da própria comunidade,

com isso, a ONG estimula práticas sociais de preservação e de reciclagem, assim como aponta o PNEA.

De acordo com a Pedagoga responsável pelo Projeto Horta, o projeto em si cumpriu o desejo dos moradores da ocupação em ter uma horta comunitária para subsídio próprio, além do que tal fato contribuiu para fortalecer a coletividade da comunidade. No que se diz respeito às crianças, a docente alega que, apesar de não ser imediato por que a educação e a conscientização são contínuas, certas mudanças nas crianças já são bastante perceptíveis, tanto na esfera da alimentação quanto na esfera do descarte de lixo consciente.

O impacto do projeto na perspectiva do futuro da ocupação, na visão da Pedagoga, vai além do plantio da horta. As aulas de educação ambiental ministradas por ela, para muitas das crianças, foi o primeiro contato com essa narrativa de meio ambiente e sustentabilidade ecológica. Dessa forma construção de memórias afetivas durante a aula incitou a construção de um caminho de cuidado com a natureza. Por consequência disso, a tendência é que essa ideia amadureça e que a responsabilidade com o meio ambiente seja cultivada não só pelas crianças, mas por todos os moradores da ocupação. Nisso, concordamos com Cherobini e Novello (2018, p.683) "se a criança é o reflexo da geração que sucede, é preciso enxergar adiante, promovendo mudanças agora, com o olhar direcionado às atitudes que ela irá deixar às gerações que chegarão ao futuro."

Olhando a perspectiva de futuro sob a ótica das crianças, analisou-se, tanto com os dados da entrevista quanto com os dados das observações feitas, que elas esperam uma ocupação mais limpa, sem resíduos no chão, onde não só elas, mas que os moradores igualmente cuidem da horta e da comunidade enquanto meio onde vivem. Ademais, elas esperam também que a horta propicie um alívio financeiro nas suas famílias, ou a possibilidade de comprar coisas variadas para as refeições, porque,de acordo com apercepçõesmencionadas na entrevista, se a horta oferece legumes, frutas, hortaliças e plantas medicinais, o dinheiro pode ser realocado para comprar outras coisas. Assim, a horta contribui tanto para sobrevivência das famílias quanto para a própria melhoria da ocupação.

Uma vez que cuidados como não comer comida com muito óleo, jogar lixo no lugar correto, cuidar das plantas e até mesmo com o fato de que com a horta, os moradores da ocupação não precisariam gastar dinheiro comprando frutas e verduras, foram algumas das respostas que foram dadas na entrevista. Tais respostas evidenciam a importância de proporcionar educação ambiental, principalmente a crianças em situação de vulnerabilidade social, para que não somente a educação ambiental se torne mais divulgada, mas para que também ela seja um fator que contribua com uma expectativa de vida mais saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do curto período que o projeto Horta Carolina de Jesus cumpriu, observa-se que a perspectiva das crianças mudou no que diz respeito ao meio onde vivem. A inserção do projeto na ocupação revelou uma nova forma pela qual as crianças passaram a atuar na ocupaçãoem relação a pensar os problemas ambientais também. Tal açãoincitou o despertar da consciência sobre a importância de cuidar dos espaços, desde a manutenção de limpeza da ocupação e do cuidar do meio não só por ser algo ético, mas necessário, até o fato da compreensão de quais alimentos são saudáveis e quais podem e devem ser incluídos em sua alimentação.

De tal forma, foi compreendido inicialmente durante as observações que a educação ambiental visa à formação de sujeitos éticos capazes de reconhecer que existe vida no meio ambiente, e que ela tem o direito de existir e resistir muito além das necessidades imediatas de consumo humano. Portanto, ela pode contribuir conscientizando, sensibilizando e despertando as crianças para a mudança de hábitos diários, levando-as a aproveitar de forma mais completa o meio ambiente, usando de forma responsável os recursos naturais que não são inesgotáveis.

Mediante isso, entendemos que o projeto Horta Carolina de Jesus incitou a curiosidade e o interesse de zelar pelo meio ambiente, visando a abrir discussões sobre sustentabilidade, sobre o processo de coleta seletiva, sobre reciclagem e sobre a importância da vegetação. Para que mais e mais, com o passar do tempo, as crianças se apropriem de conhecimentos que ameaçam o ecossistema e busquem soluções para os problemas ambientais que surgem tanto dentro da ocupação quanto fora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências;Diário Oficial da União, Brasília, v. 119, n. 167, p. 1, 2 de setembro de 1981, Seção 1.

_____, Lei n. 9.975 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências; Diário Oficial da União, Brasília, p.1, 28 de setembro de 1999, publicação original, Seção 1.

_____, Ministério da Saúde. Alimentação Saudável. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/alimentacao_saudavel.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____, Ministério da Saúde. Saiba como a criança pode ter alimentação saudável na escola. Disponível em: http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45242-saiba-como-a-crianca-pode-ter-alimentacao-saudavel-na-escola Acesso em: 3 de jun. 2019.

CHEROBINI, Luciane; NOVELLO, Tanise. Educação ambiental e alimentação saudável. In: Revista Eletrônica Científica, UERGS, v.4, n.5, p. 669-684, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

_____, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Rev. Mediações, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados, O que é pesquisa etnográfica. Disponível em: https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/o-que-e-pesquisa-etnografica/ Acesso em 7 jun. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. ed.5. São Paulo: Atlas, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, v. 2, 2004, Bauru.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 292).

SCHMIDT, Maria Inês et al. Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: carga e desafios atuais. Revista The Lancet: Saúde no Brasil, [s. I.], n. 4, p.61-74, jan. 2011. Semanal.

SELLTIZ,Claire, et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais: Delineamentos de pesquisa. 2. ed.São Paulo: E.P.U, 2005.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Lorena, Janus, 3, 2008.

CAPÍTULO 10

O PROGRAMA SAÚDE DO SONO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE [1]

Talita Luana Ferreira Araripe[2]

Thainá Maria dos Santos Silva Belo [3]

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela foi realizada no Serviço Integrado de Saúde (SIS) da Universidade Federal de Pernambuco, localizada no bairro Engenho do Meio, em Recife. Este ambiente tem o intuito de garantir a atenção integral à saúde por meio de Práticas Integrativas e Complementares da Saúde (PICS), que é uma denominação do Ministério da Saúde para a Medicina Tradicional Alternativa e Complementar (MAC). Nesse sentido, as práticas integrativas são capazes de oferecer perspectivas de auto percepção, integração, totalidade e de pertencimento à natureza. Para tal, fazem uso de diversos recursos terapêuticos, em sua maioria, baseados em filosofias orientais e tradições culturais que consideram o cuidado com o bem-estar físico, mental e social.

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Nathali Gomes da SIlva, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: talitaluana20@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Faculdade do Sertão do Pajeú – FASP, e-mail: thaina.maria@hotmail.com

Diante das propostas oferecidas pelo SIS, foi despertada em nós a necessidade de investigar a seguinte problemática: como as práticas desenvolvidas no Serviço Integrado de Saúde contribuem para os usuários no aspecto físico, mental e emocional? Devido à diversidade de terapias e também ao fato de algumas não permitirem o acesso de pesquisadores durante o encontro, tendo em vista o respeito à privacidade das partilhas de problemas pessoais, decidimos alcançar as diversas áreas por intermédio dos integrantes do Programa Terapêutico Saúde do Sono.

Tomando como premissa a atuação e eficácia do SIS enquanto espaço de educação não formal, objetivamos compreender como as atividades desenvolvidas neste espaço contribuem para os usuários no âmbito físico, mental e emocional. Além disso, verificamos a relevância de se analisar a prática pedagógica desenvolvida por um profissional terapeuta, entendendo sua atuação e a visão do usuário diante da atividade participante, isto é, como ele se apropria das ações desenvolvidas e, por fim, discutir os possíveis fatores e características influenciadoras dos resultados obtidos por meio da pesquisa voltada para o Programa Saúde do Sono.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando a esclarecer os questionamentos sobre o tema desta pesquisa, alguns autores contribuem para a compreensão do espaço investigado e os sujeitos diante dele. Um dos principais pontos de relevância é o esclarecimento a respeito da educação não formal e sua importância para a sociedade. Dessa forma, é de grande valia salientar que o processo de educação não se dá unicamente em espaços formais, como é o caso das escolas, o que não diminui a importância deles, embora o sistema educacional brasileiro apresente muitas deficiências. Neste contexto, podemos afirmar que a educação não formal atua como um complemento da educação formal, mesmo que usualmente não seja tratada como educação propriamente dita pela mídia e pelo senso comum, visto que não se dá exclusivamente dentro dos muros da escola.

Libâneo (2008) referindo-se às atividades características da educação não formal, afirma que estas possuem "caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas." (p.89). Portanto, tal modelo de educação é caracterizada por atividades de práticas educativas sociais desenvolvidas de forma direcionada e com um objetivo definido.

No mesmo sentido, Moacir Gadotti (2005) defende que ela se encontra num campo da educação em que há produção de aprendizagens e saberes coletivos, predominando a espontaneidade por intermédio das relações sociais com sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Além disso, o autor acrescenta que "uma

das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços." (GADOTTI, 2005, p. 02).

Dentro desse contexto de educação em espaços não escolares, Gohn (2014, p. 40-41) pontua que

> [...] ela designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura de 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. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas, podem ser organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc.

Considerando isso, o Serviço Integrado de Saúde (SIS), que corresponde ao espaço desta pesquisa, encaixa-se no perfil de espaço não formal de educação, uma vez que são desenvolvidas práticas promotoras de saúde de maneira a contribuir para o conhecimento daqueles que participam das atividades como desenvolver hábitos que atuam positivamente na saúde em seus vários âmbitos. Para Buss (2000), tal iniciativa é importante, pois, além da necessidade de se ter qualidade e acesso a serviços de caráter médico-assistenciais, é fundamental enfrentar os determinantes da saúde em toda a sua amplitude, o que requer políticas públicas saudáveis, uma efetiva articulação intersetorial do poder público e a mobilização comunitária.

Com isso, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946) conceitua saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e enfermidades." (p.01). Desta forma, corresponde a um direito social inseparável da condição de cidadania, o qual deve ser garantido a todos independente de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica. No entanto, há críticas e pontos de vista que divergem dessa amplitude conceitual do termo "saúde", como, por exemplo, a proposição de Christopher Boorse (1977) da saúde como ausência de doença, representando uma visão puramente biológica e limitada.

Dentro deste contexto abrangente de saúde, que caracteriza as propostas do SIS, a Carta de Ottawa (OMS, 2002), apresentada na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa (Canadá) em novembro de 1986, é um dos documentos fundadores da promoção da saúde atual, a qual está associada, de acordo com Buss (2000, p. 165) "a um conjunto de valores: qualidade de vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento,

participação e parceria, entre outros."

Tal perspectiva também está relacionada a um conjunto de estratégias que envolvem políticas públicas saudáveis, reforço de ações na comunidade, desenvolvimento de habilidades pessoais, reestruturação do sistema de saúde e de parcerias entre diversos setores. Neste sentido, esta Carta discorre a saúde como

> Um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (OMS, 2002, p. 20).

Assim, o SIS é caracterizado pelas PICS (Prática Integrativas e Complementares em Saúde). A Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde existe desde 2006 e tem como objetivo levar as PICS ao cotidiano do Sistema Único de Saúde (SUS). Essas ações possibilitam uma ampliação no olhar da atenção básica, ao ser compreendidas como formas de cuidado que agem na diminuição do sofrimento individual e coletivo dos indivíduo, como destaca a autora:

> Essa é uma grande potencialidade das PICS, contribuir para o cuidado sensível exercido por todos os que tenham esse chamado, em uma grande multiplicidade de disciplina que exija desde formação universitária, alta capacidade cognitiva e dedicação exclusiva, até disciplina que exija apenas intenção pura, abertura de coração e capacidade de acolher, sem necessidade de vários anos de escolaridade formal. [...] Essas abordagens têm se mostrado competentes em aliviar o sofrimento e em estimular a saúde, mas ao introduzi-las em nosso meio, temos ainda a oportunidade de fazê-lo de maneira a incentivar o autocuidado e autoconfiança das pessoas e dos processos de educação popular. (BARRETO; NUNES; AROUCHA, 2014, p. 160-161).

O Programa Saúde do Sono, alvo mais específico desta pesquisa, é um programa oferecido no Serviço Integrado de Saúde desde o ano de 2013. O sono é uma função biológica fundamental na consolidação da memória, na visão binocular, na termorregulação, na conservação, na restauração da energia (REIMÃO, 1996), e na restauração do metabolismo energético cerebral. Devido a essas importantes funções, segundo Müller e Guimarães (2007), as perturbações do sono podem provocar alterações significativas na vida das pessoas, afetando a sua qualidade, pois atinge o funcionamento físico, aumenta a propensão a distúrbios psiquiátricos, déficits cognitivos, surgimento e/ou agravamento de problemas de saúde, riscos de acidentes de tráfego, absenteísmo no trabalho, entre outras consequências adversas.

Levando em consideração esses fatores, o Programa Saúde do Sono visa ajudar os usuários com exercícios que auxiliam a ter um melhor funcionamento do sono, aliados a informações passadas pela terapeuta, contribuindo, então, para o conhecimento das pessoas acerca da importância da saúde do sono aliada a vários

outros aspectos já mencionados. Dessa forma, além da prática de atividades terapêuticas, os usuários entendem esse programa, e o espaço do SIS propriamente dito, como uma forma de obter conhecimentos diversos integrados à saúde, com uma abordagem mais informal, porém intencionada, ponto caracterizante da educação não formal.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica escolhida para a realização da pesquisa é a qualitativa, devido a sua maior atenção à realidade social dos sujeitos quanto a sua natureza enquanto fenômeno do âmago humano e por isso não pode ser resumida a números. (MINAYO, 2009, p. 21-22).

Como procedimento, foi realizada uma pesquisa de campo buscando reunir informações propriamente com o público alvo, uma vez que esse tipo de pesquisa exige do pesquisador, segundo Gonsalves (2001, p. 67): "[...] ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas." Com relação ao Campo da pesquisa, usufruímos de uma coleta de dados no Serviço Integrado de Saúde (SIS), especificamente com os usuários do Programa Saúde do Sono dessa instituição. Contamos com a participação de 01 (uma) terapeuta e 10 (dez) assistenciados por esse programa, dos quais 3 (três) se voluntariaram para a entrevista e os outros 7 (sete) responderam o questionário. Dessa forma, a aplicação dos instrumentos foi feita em dias diferentes e todos participaram em dias alternados.

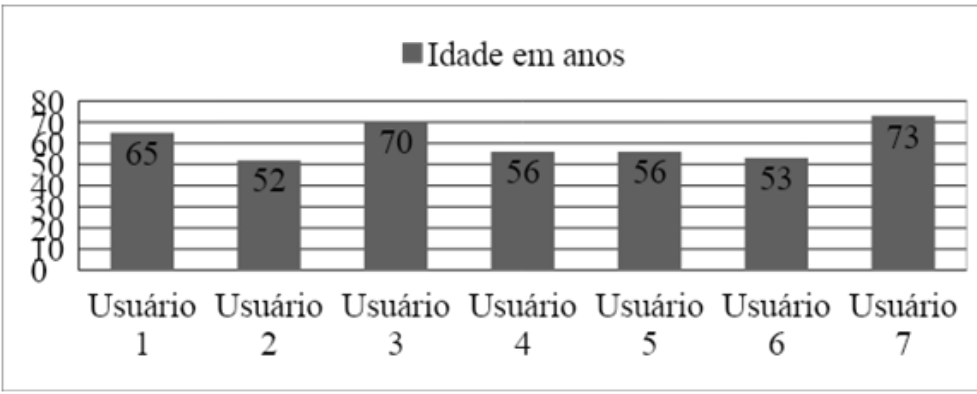
No que diz respeito aos Métodos e Instrumentos de Coleta dos dados, utilizamos o método de observação participante, a fim de experimentar de forma concreta, junto aos usuários, os exercícios propostos nos encontros e observar as práticas adotadas tanto pela terapeuta como pelos usuários na sala. Sobre essa perspectiva, esse método auxilia: "[...] a vincular os fatos a suas representações e desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados." (MINAYO, 2009, p. 71).

Fizemos uso, também, de entrevistas semiestruturadas com um roteiro flexível de perguntas que foram respondidas pelos participantes sobre a problemática apresentada. Esse tipo de entrevista, de acordo com Triviños (1987, p. 146), é importante, pois "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação." Por fim, realizamos a aplicação de um questionário com combinação de perguntas abertas e fechadas para levantando do perfil dos participantes, visto que ele "constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato." (GIL, 2002, p. 115).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

As primeiras perguntas do questionário eram referentes à identificação do perfil dos usuários do Programa Terapêutico Saúde do Sono. O gráfico 1 apresenta a faixa etária dos participantes da pesquisa, situada entre 50 e 75 anos, e, além disso, foi questionado sobre a renda familiar, e a maioria (5) afirmou ser de 1 a 2 salários mínimos.

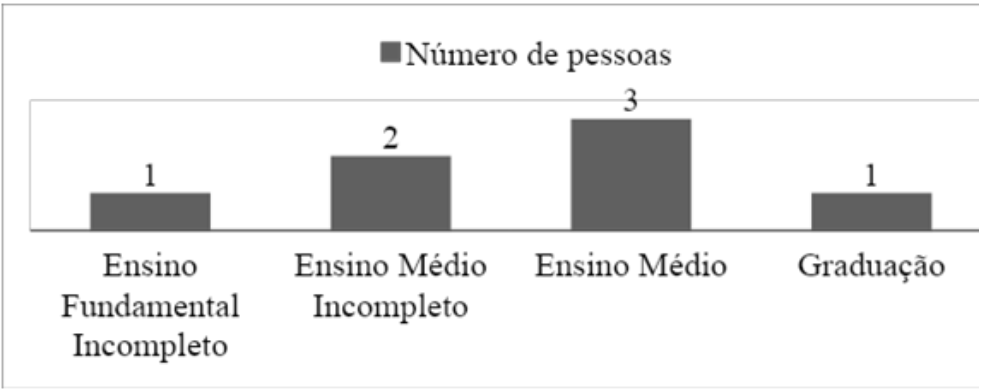
Gráfico 1- Perfil dos usuários de acordo com a Idade



Fonte: Produção das autoras (2018).

Na questão referente ao grau de escolaridade no gráfico 2, percebe-se a existência de uma acentuada disparidade entre os participantes, mas também demonstra um aspecto de amplitude, sem caráter restritivo, isto é, um espaço que permite a participação em grupo, independente da formação escolar e da idade. Isso indica a flexibilidade e o respeito às diferenças e à capacidade de cada um, confirmando o conceito de educação não formal de Gadotti (2005).

Gráfico 2 – Perfil dos usuários de acordo com o Grau de Escolaridade



Fonte: Produção das autoras (2018).

Outro fato importante é a percepção da atuação da terapeuta dessa atividade. Quando perguntado se considera a prática estabelecida didática, um dos entrevistados afirmou que sim, conforme fala abaixo,

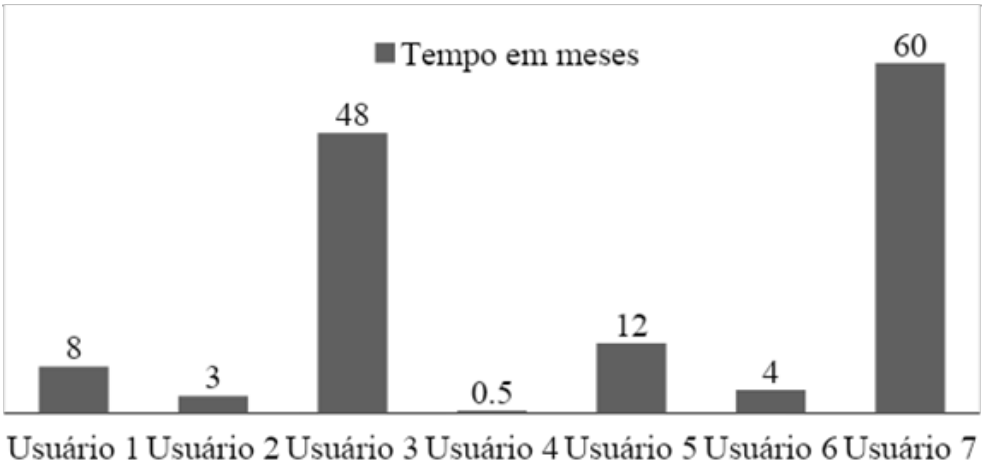
> Isso! E também nos exercícios, ela fala muito para gente não esquecer o timo, a glândula pineal. Então, tem tudo isso, sempre tem gente nova, então ela fala de novo para as pessoas novas, não é uma pessoa que 'ah, já falou, vou dar sequência...' Não! Ela sempre tá voltando, sempre tem gente novo na sala. Isso é muito interessante. Pra gente também que tá sempre relembrando (sujeito B, 54 anos).

Associando o depoimento dos usuários entrevistados às respostas do questionário quanto ao tempo de participação no Serviço Integrado de Saúde (SIS) de modo geral, foi possível observar que os benefícios sentidos por meio das terapias nos levam a permanecer integrados o maior tempo possível. Além de satisfeitos, os alunos se mostraram engajados em indicar o projeto a outras pessoas, como é possível perceber na fala seguinte.

> Se vocês tiverem oportunidade de conhecer todos, vocês vão ficar encantadas por aqui. E assim eu falo muito do SIS e muita gente não conhece, então assim no primeiro dia que eu coloquei meu pé aqui, eu fiquei logo encantada, aí eu disse assim: ah, se eu pudesse eu ia morar aqui no engenho do meio, só pra ficar perto (sujeito B, 54 anos).

Em complemento ao dado anterior, o gráfico 3 a seguir mostra o tempo de vinculação no SIS dos participantes do questionário:

Gráfico 3 – Tempo de participação no SIS



Fonte: Produção das autoras (2018).

No presente estudo, a maioria dos pesquisados participa de outras atividades além do programa terapêutico saúde do sono, visto a necessidade e a consciência desenvolvida neles do cuidado de si de forma integral, demonstrando o êxito no desenvolvimento dessas potencialidades promovidas pelas PICS, como afirma Barreto, Nunes e Aroucha (2014).

Esse dado também pode ser visto na tabela 1 a seguir, que mostra algumas das diversas terapias oferecidas por essa instituição. Assim, é interessante o fato de ser muito nítido não só para os profissionais do local, que se empenham em construir essa noção, mas também para o público participante, a importância desse estado de bem-estar em completude, considerando os aspectos físico, mental e social, segundo as diretrizes da OMS.

Em relação à fala de um dos usuários entrevistados, quando perguntado sobre a associação das terapias, o sujeito B afirmou que fazer os tratamentos um ao lado do outro faz muito bem para si, e ainda que o melhor dia é a terça, pois passa o dia inteiro no SIS, iniciando a manhã com o Programa Saúde do Sono, em seguida participa da Acupuntura, logo após faz parte do Movimento Autocura e por último Meditação, fora os outros dias em que participa de outras terapias. Essa realidade de participação em múltiplos programas ofertados foi compartilhada pela maioria dos pesquisados.

Tabela 01 - Terapia(s) feita por cada usuário questionado

	Usuário 1	Usuário 2	Usuário 3	Usuário 4	Usuário 5	Usuário 6	Usuário 7
Programa Saúde do Sono	x	x	x	x	x	x	x
Yoga				x		x	
Massoterapia	x						
Tai Chi Chuan			x				
Terapia Comunitária				x			
Biodança						x	
Soloterapia							x

Fonte: Produção das autoras (2018).

Entendemos que em um espaço de educação não formal como esse também há aprendizagem de conteúdos tão necessários quanto em uma escola, por exemplo, por proporcionar aos indivíduos a possibilidade de lerem o mundo ao seu redor por meio de outros pontos de vistas. Nesse sentido, essa educação também está voltada para a formação de cidadãos livres, conhecedores e apropriados dos direitos e deveres para com o(s) outro(s), como visto em Gohn (2014).

Os sujeitos entrevistados mostraram-se bastante convictos quando questionados se identificavam como uma forma de educação o que é desenvolvido nas atividades, e ainda demonstram domínio do funcionamento das terapias das quais fazem parte, isto é, apropriam-se dos conhecimentos compartilhados. Isso indica que existem saberes concretos que podem ser construídos por intermédio de práticas intencionais que não estão, necessariamente, ligadas a um currículo escolar, como se pode perceber nas falas seguintes:

> Eu acho que sim. Porque é o seguinte, o que acontece hoje, a questão de sono, a questão de algumas doenças, eu posso perceber e aprendi aqui que é uma questão de conscientização. Por exemplo, se você tá consciente que você precisa dormir bem e você sabe quais são os hábitos, os caminhos para que você durma bem, então você só vai conseguir êxito se você aplicar, assim... Procurar se habituar àqueles princípios que vai te ajudar, então eu acho que, por exemplo, é muito bom você saber: 'por que você não dorme?', 'o que tá causando a tua insônia?', então é bom que você se conscientize disso. Aí você vai no médico e o médico não diz, chega lá ele já tem uma receita pronta e 'tome assim... rivotril, tome isso, tome aquilo', ele não quer nem saber. Aqui não, a gente aqui aprende o porquê as pessoas as vezes não dorme, e aí você vai descobrir por que você não tá dormindo. Os teus hábitos, o que você pode fazer, por exemplo, hoje eu sei o que eu posso comer à noite, o que eu posso fazer para que o meu organismo produza a melatonina para que eu possa adormecer então isso é muito bom, você ter consciência do que você pode fazer para que você possa dormir e o que causa a tua insônia (sujeito C, 60 anos).

> E assim, sobre a terapia do sono o que eu gosto muito é que V. traz muito conhecimento para gente, muito… Ela indica livros, assim, palestra no YouTube ela indica, então é assim, eu acho que hoje tava todo mundo com vergonha porque tinha gente, mas o pessoal sempre participa. E ela deixa a gente bem à vontade. [...] E como eu disse o que mais gosto é o conhecimento que ela passa, e aí a gente tem um grupo que tem coisa muito interessante que ela joga no grupo pra gente acompanhar (sujeito B, 54 anos).

Por fim, destacamos nesse estudo os benefícios obtidos graças às terapias, em especial ao Programa Saúde do Sono. Todas as respostas referentes aos benefícios foram afirmativas, e, na parte aberta do questionário, foram usadas as expressões: "dormir melhor", "menos insônia", "mais relaxado" (a), "menos ansiedade", "mais leveza", "mais sabedoria", "mais tolerante", "menos irritação."

Ademais, foi possível também, diante das falas dos sujeitos entrevistados descritas a seguir, depreender de forma mais aprofundada as sensações sentidas também nas outras modalidades e por meio da associação delas permitir aos usuários "exercer maior controle sobre sua própria saúde e sobre o meio-ambiente, bem como fazer opções que conduzam a uma saúde melhor", como sugere a própria Carta de Ottawa. (OMS, 2002, p. 24).

> Já durmo tranquila, durmo bem, não tenho mais as insônias que eu tinha. E a biodança me despertou mais, me tirou da timidez, eu fiquei boa da depressão. (sujeito A, 62 anos).

Na bioenergética, a gente consegue botar as coisas para fora, a energia que a gente tem, tanto positiva quanto negativa, a gente joga para fora e expande assim, trabalha a respiração. Tudo aqui, todas as atividades trabalham a respiração, é muito importante. Até então, a respiração é uma parte muito importante para ansiedade, e eu aprendi isso e hoje eu sei driblar a ansiedade. [...] Aqui, assim, tem nutricionista para você ser acompanhada e uma coisa leva a outra né… porque se você não se alimenta bem, não tiver um preparo físico, não tiver uma boa alimentação, tudo isso vai se encaixando e você vai enchendo, enchendo (e adoece).[...]E depois que eu comecei yoga eu mudei muito, eu via que assim... a parte nossa interna que a gente expressa nos exercícios não é como tá caminhando, caminhando não... são as técnicas, as práticas que você vê no exercício que repercute dentro da gente, é muito interessante. (sujeito B, 54 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo indica que os usuários participantes da pesquisa se sentem satisfeitos com as contribuições dos serviços oferecidos pelo Serviço Integrado de Saúde, e no que se trata especificamente do Programa Saúde do Sono, existe uma unanimidade. Isso, sem abandonar tratamentos anteriores, o que reafirma o caráter

integrativo e complementar do SIS, visto também que o acesso à instituição se dá em sua maior parte por indicação médica, assim como conta com a participação comunitária no desenvolvimento de muitas atividades.

Além disso, apesar da faixa etária supor um público que, geralmente, está fora do ambiente formal de educação, e apesar da disparidade no grau de escolaridade, percebe-se que há apropriação dos conhecimentos compartilhados nas atividades propostas pelos terapeutas. Isto é, compreendem a teoria envolvida e usam-na em seu dia a dia, possibilitando a melhora na qualidade de vida, o autocuidado e também a autoconfiança diante de suas próprias limitações. Além disso, um fator que contribuiu para o êxito na vida dos participantes tem relação ao que consideramos práticas pedagógicas em espaço não formal, que é a abertura e flexibilidade assumida pelos profissionais da instituição e a capacidade de acolher o outro, que são fundamentais para o trabalho com as PICS e foi observada e descrita durante a pesquisa.

Portanto, a pesquisa aqui abordada, embora necessite de aprofundamentos para que sejam analisados outros aspectos, visou, sobretudo, contribuir com um olhar pedagógico diante desse ambiente não escolar, depreendendo dele as formas de obtenção e de construção de conhecimentos diversos integrados à saúde. Desta forma, foram destacados a autoaprendizagem, a produção de saberes coletivos e o pertencimento de grupo, descritos por Gadotti (2005), evidentes no engajamento e no tempo de permanência na instituição.

Ressaltamos, então, a importância dessa análise para estudos em Pedagogia, visto que uma autêntica prática pedagógica enxerga o sujeito em sua totalidade, integrando as diversas facetas do ser humano no processo educacional. Assim, essa perspectiva proporciona a compreensão desse processo, especialmente por ser um espaço não formal de educação e tratar de um dos direitos básicos e essenciais do ser humano: a saúde em sua amplitude.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Julio Antunes.; NUNES, Jarbas de Goes.; AROUCHA, Edylla Barbosa. Um olhar Trimembrado sobre a implantação de serviços de práticas integrativas e complementares em saúde. In: BARRETO, Alexandre Franca. Práticas integrativas em saúde: proposições teóricas e experiências na saúde e educação. Recife: UFPE, 2014. 345 p.

BOORSE, Christopher. Health as a theoreticalconcept. Philosophyof Science, vol. 44, n. 4, p. 542-573, dez. 1977.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 163-177, 2000.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. 2005. Disponível em: https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=gadotti. Acesso em:

10 dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação, n. 1, p. 35-50, nov. 2014. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4. Acesso em: 10 dez. 2018.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos pra quê? 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 09-29, 2009.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77, 2009.

MÜLLER, Mônica Rocha; GUIMARÃES, Suely Sales. Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 24, n. 4, p. 519-528, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Carta de Ottawa. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As cartas da promoção da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO). 1946. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html. Acesso em: 11 dez. 2018.

REIMÃO, Rubens. Sono: estudo abrangente. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1996. 442 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

CAPÍTULO 11

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL DO RECIFE [1]

Anastacia Thaís Marinho do Nascimento[2]

Estefane Domingos de Souza [3]

INTRODUÇÃO

Falar sobre a atuação do pedagogo para além do âmbito escolar tem permitido ampliar o debate acerca dessa atividade e visibilizar outras instâncias de educação diferentes da escola. O presente artigo partiu da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I, que faz parte do currículo da Formação Inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cujo foco privilegiado são os espaços não formais de aprendizagem.

Quais são os atributos desse profissional que atua no ambiente não formal? O que diferencia o seu trabalho daquele que habitualmente realiza nas escolas? A fim de buscarmos as respostas a essas indagações iniciais, elegemos o Centro de Reabi-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Laêda Bezerra Machado, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: anasta.thais@gmail.com

3 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e-mail: estefane.ds18@gmail.com

litação de Valorização da Criança – CERVAC, que realiza inúmeras ações em uma comunidade da periferia do Recife.

O CERVAC é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 27 de junho de 1988. Ela surgiu por meio da iniciativa de três jovens que, estimulados com o nascimento de uma criança com Síndrome de Down, realizaram uma pesquisa na Comunidade do Morro da Conceição, identificando mais 64 crianças com deficiências. Ao longo desse tempo, a entidade conseguiu se edificar e hoje possui um espaço físico próprio, permitindo a acessibilidade a todos/as que frequentam o local, além de um transporte de qualidade. Tudo isso graças ao esforço dos colaboradores, voluntários e parcerias com outras organizações não governamentais e instituições internacionais.

Os serviços oferecidos pela instituição são de: acompanhamento às Famílias, que é desenvolvido pela assistência social; o Programa de Atenção à Saúde, que conta com uma equipe multiprofissional,com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeuta ocupacional;o Programa de Educação Inclusiva, mediado por pedagogos e psicopedagogos e, por fim, o Programa Artístico Cultural, formado por músicos e educadores físicos.

Para nossa investigação, elegemos Programa de Educação Inclusiva, pois dentro dele é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com intuito de atender alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento no seu contra turno escolar. O AEE chamou nossa atenção por não se configurar como um reforço escolar, que é o que estamos acostumados a encontrar, mas sim por ser uma espécie de complementação e/ou suplementação à formação dos alunos, visando à autonomia e à independência deles.

Ressaltamos que esse tipo de atendimento deve ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Entretanto, também pode ocorrer em instituições especializadas por meio de convênios (BRASIL, 2008), como no caso das Organizações não governamentais (ONGs), a exemplo do CERVAC.

Além disso, no caso do programa em tela, pudemos observar que esse também se caracteriza como um elemento de cooperação entre a comunidade, família e a instituição investigada, o que garante o pleno acesso e a participação dos estudantes envolvidos, que são o público-alvo da Educação Inclusiva.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, O EDUCADOR SOCIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

De acordo com Libâneo (2005), podemos entender que a educação não formal se refere às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, instâncias

formativas para grupos sociais, educação cívica, dentre outras. Nessa perspectiva, o autor destaca a figura do educador social, que é o profissional que atua em vários espaços que desenvolvem práticas pedagógicas e em instâncias educativas não escolares.

Segundo Gohn (2009), a educação não formal está além dos muros da escola e possui características próprias de aprendizado que a diferencia das demais, com ênfase no respeito à diferença, fortalecimento de grupos e afirmação de identidades aprende-se a conviver com os demais, socializa-se o respeito mútuo. A autora ressalta como maior contributo a possibilidade de diferentes culturas trabalharem o "estranhamento", a construção da identidade coletiva, a sinalização de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Nesses espaços, são atendidas as demandas que também formam a área da cidadania, a saber: a justiça social, os direitos (culturais, humanos, políticos, sociais etc), aspectos ligados à liberdade, à igualdade, à democracia, à discriminação e à manifestação das diferenças culturais. Portanto, o tipo de aprendizagem inserida na educação não formal, desenvolvida geralmente em ONGs e outras instituições, é um setor em ascensão e constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho fora da escola com vagas para os profissionais da área da educação, aqui chamados de educadores sociais.

De acordo com Paulo Freire (1987; 2002), o ato educativo tem um papel muito além de transferir conhecimento. Ele deve criar possibilidades para sua própria produção ou construção, estar aberto às curiosidades, indagações, bloqueios, entre outros aspectos que esse educador possa observar. Mas, diferentemente de um professor na educação formal que precisa dar conta de um currículo prescrito, na não formal existe flexibilidade (Gohn, 2009).

A construção do trabalho do educador social é dividida em três fases diferentes: a de realizar a criação do diagnóstico dos problemas e suas necessidades; a criação preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou de toda a comunidade de um determinado território.

Entretanto, podemos dizer que algo une esses pensamentos: a ideia de que o educador trabalha numa via de mão-dupla, ou seja, aprende e ensina, e isso acontece por meio do diálogo, da sensibilidade que vai ser captada por ele no local em que estará atuando. Por intermédio disso, será nesse ambiente de atuação que o(a) docente produzirá os saberes sobre os quais ele irá reconstruir e ressignificar os eixos de valores desses espaços.

Ainda no tocante ao educador social, esse trabalha com troca e compartilhamento de conhecimentos, e é nessa ressignificação que ele vai trazer as temáticas embasadas no cotidiano desses grupos para embasar essa construção de ensino/

aprendizagem. Essa, sem dúvidas, é a grande relevância da educação não formal ao considerar as particularidades, como a cultura local, crenças, religiões, forma como dividem o trabalho, práticas coletivas, todo esse celeiro de informações corrobora para que esse educador possa se aproximar o máximo possível dos seus educandos.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, o mesmo se encontra no campo da Educação Inclusiva, esse que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.01):

> Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Especificamente, o Art. 2° da Resolução nº04, de 02/10/2009 (BRASIL, 2009,s/n) diz que "o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem."

Portanto, o AEE não é o ensino de reforço escolar nem complemento das atividades escolares. Ele se baseia em práticas de ensino com a Tecnologia Assistiva de fácil manuseio e materiais pedagógicos disponíveis, como jogos, por exemplo. Por esse motivo, para que o professor possa atuar no AEE, é necessária uma formação inicial que o habilite para o exercício da docência e também formação específica da Educação Especial. (BRASIL, 2009).

Cabe destacar, ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado que ele é comumente ofertado em espaços formais de educação, mas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que esse atendimento pode ser realizado em espaços não formais de educação: "O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuizo do sistema educacional inclusivo" (BRASIL, 2008, p. 07)

Com isso, podemos afirmar que a educação em espaços não formais e o Atendimento Educacional Especializado caminham em conjunto nas práticas pedagógicas para promover, de maneira efetiva, a inclusão dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, bem como a real inclusão desses sujeitos em seu meio social.

METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza qualitativa (MELLA, 1998). A escolha deu-se em virtude dessa abordagem reconhecer o caráter reflexivo da pesquisa social, que tem em seu objetivo produzir conceito sobre o fenômeno, nesse caso, o Atendimento Educacional Especializado em um espaço não formal de educação.

A pesquisa foi realizada no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na sala de aula do Centro de Reabilitação e Valorização da Criança – CERVAC. O sujeito mediador desta pesquisa foi um pedagogo do sexo masculino, 35 anos, cuja identidade foi preservada, denominado aqui de Antônio. O mesmo concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2006, é especialista no Atendimento Educacional Especializado e trabalha na instituição há 11 anos como pedagogo dentro do Programa de Educação Inclusiva. Num convênio com a Prefeitura do Recife, ele foi enviado ao CERVAC para acompanhar alunos com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Deficiência auditiva, Baixa visão e entre outros que estão no período de contraturno da escola municipal que fica próxima a ONG.

A observação-participante é uma das técnicas mais empregadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa, que consiste na imersão do pesquisador no interior do grupo observado. Ela foi empregada neste trabalho como técnica de observação em sala de aula, para identificar como se dá o AEE em um espaço não formal de educação, as práticas pedagógicas realizadas nesse Atendimento Educacional Especializado, e visualizar como o pedagogo exerce suas atribuições. Esse tipo de procedimento caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e os sujeitos das situações pesquisadas com ênfase na análise qualitativa dos dados (GIL, 2002).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrarmos nos dados, convém apresentar o ambiente estudado, descrevendo-o fisicamente e ressaltando as ações observadas para uma posterior análise conjuntural. Para a realização do Atendimento Educacional Especializado no CERVAC, são utilizadas preferencialmente duas salas, uma é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e outra é denominada apenas de sala de aula. Ambas contam com armários cheios de jogos como: quebra-cabeças, o LEGO[4], jogo da memória e entre outros que são utilizados para o ensino e aprendizagem dos alunos, o que consideramos muito interessante, uma vez que o lúdico se constitui como uma ferramenta educativa eficaz.

4 Brinquedo cujo conceito se baseia em partes (blocos) que se encaixam permitindo combinações variadas.

Desta forma, observamos que o AEE está sendo empreendido em consonância com o Art. 9º da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife de 2015, o qual enfatiza que a oferta do Atendimento Educacional Especializado deve prever em sua organização: mobiliário, materiais didáticos e recursos pedagógicos a fim de atender aos estudantes. Embora, contando com quatro pedagogos, recebemos a autorização para acompanhar apenas um deles. Nas observações realizadas em algumas aulas, Antônio deixa o aluno "livre" com um jogo, o que chamou nossa atenção. Inicialmente, parece que o aluno está apenas brincando, mas na verdade, o professor nos esclarece que nesse momento, ele está tanto aprendendo quanto desenvolvendo suas capacidades cognitivas. Durante a "brincadeira" com o jogo, o pedagogo estimula o estudante a responder o que são as peças do jogo, porque ele está utilizando aquelas peças daquela maneira e incentiva também a produção criativa do aluno, visto que ele possui certa liberdade para manusear as peças dispostas, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 - Aluno realizando atividade com blocos coloridos de encaixe.

Fonte: acervo das autoras

Além dos recursos pedagógicos, Antônio oferece recursos de Tecnologia Assistiva (TA) aos estudantes. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, (BRASIL, 2007, p. 03), Tecnologia Assistiva é

> Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

E é possível observar o uso desses recursos tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto na sala de aula. Assim, Antônio também faz o uso de tablets

e notebooks com programas e aplicativos destinados para o uso dos estudantes, visando à autonomia e à melhor aprendizagem deles. Entre esses recursos, destacamos o Teclado Inteligente - TiX, que dá acessibilidade para o aluno escrever e navegar em qualquer computador. Esse recurso possibilita maior autonomia no uso de computadores e é uma forma de inserir os estudantes nas tecnologias digitais que cercam a vida moderna.

Também conhecemos a chamada Mesa Interativa (Mesa Educacional Alfabeto)[5], que possui um computador com um monitor grande e o teclado com cores vivas que chamam atenção dos alunos, e teclas em tamanhos maiores e letras maiúsculas. Por meio disso, foi possível visualizar os estudantes fazendo uso desses recursos tecnológicos em razão de um jogo musical, no qual o aluno tinha que descobrir por intermédio de uma nota musical qual era o instrumento que estava sendo tocado. Dessa forma, além de Antônio ensinar ao aluno a utilizar o computador, também estimulava a inteligência musical[6] do discente, pois, graças ao jogo, ele consegue ter uma percepção de notas musicais e conhecer os instrumentos. Representação da mesa mencionada:

Figura 2 - Mesa Educacional Alfabeto

Fonte: acervo das autoras

As ações realizadas pelo docente não se centraram apenas nos recursos tecnológicos. Ele também fez uso das vivências cotidianas dos alunos para proporcionar uma aprendizagem significativa, envolvendo conteúdos diversos. Durante as visitas, percebemos que ele pergunta a um aluno que tem TDAH como foi o seu final de semana, e, de forma espontânea, o aluno narra o que fez com a mesma a naturalidade. Em seguida, Antônio pega o notebook e pede para que a

criança digite os acontecimentos e atividades que relatou.

Ainda durante a atividade, quando o aluno sentiu dúvida em relação a qual letra deveria usar para digitar tal palavra, o pedagogo o estimulou a descobrir, repetindo pausadamente a palavra com separação silábica, a fim de que o aluno identificasse quais eram as letras. Por meio dessa atividade é possível perceber que é estimulada não só a memória do aluno, como também a sua aprendizagem gramatical, consciência fonológica, e ainda o uso de um computador.

Outro exemplo foi no período junino. O docente passou uma atividade a um grupo de cinco alunos com TDAH[7] , TEA[8] e Síndrome de Down, a qual consistia em colorir um desenho temático que fazia referência a elementos juninos. Além disso, ele os incentivou a cantar músicas de forró que conhecessem a letra. Após o final da atividade, o pedagogo trouxe um livro do Luiz Gonzaga, mostrou fotos, e os alunos identificaram o cantor, para finalizar fez ainda a leitura de algumas canções.

Segundo Vygotsky (2010) o conhecimento não pode estar à margem da vida, e de acordo com os próprios alunos, o período junino é uma realidade por eles vivenciada. Logo, utilizar as festas juninas para atividades educativas, como aprender a história de Luiz Gonzaga por meio da leitura de um livro sobre ele, é usar do cotidiano cultural do grupo para sua aprendizagem, produzindo conhecimento por intermédio de suas experiências. (FREIRE, 1987).

Outro aspecto também importante é o fato de Antônio, no exercício da função de educador social, trabalhar numa via de mão-dupla com seus alunos. Ele nos revelou que certa vez perguntou a um de seus alunos como havia sido seu final de semana, e ele disse que passou a tarde jogando videogame. O docente passou, portanto, como de costume, a questionar elementos do cenário para criar novos conhecimentos. Foi a partir de então que descobriu não conhecer nada desse universo e pôs-se a pesquisar por conta própria sobre o tema para aprimorar suas abordagens em sala .

Ainda, ao ser indagado sobre os diferenciais ligados ao fato do Atendimento Educacional Especializado ser realizado em um espaço não formal de educação, o professor explicou que o atendimento ocorre na ONG como anexo de uma escola municipal em virtude das limitações arquitetônicas da unidade escolar. Assim, o AEE é oferecido no CERVAC por meio de um convênio com a Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife e na ONG tem toda assessoria pedagógica especializada, infraestrutura, equipe multidisciplinar e os recursos pedagógicos

> A própria estrutura da ONG já apresenta em si um diferencial em seu funcionamento, pois conta com a atuação de profissionais que compõem uma equipe multidisciplinar com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes

7 Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade

8 Transtorno do Espectro Autista

> sociais, os quais dão um suporte com relação aos atendimentos na parte de reabilitação clínica e orientações para alguns dos estudantes atendidos no AEE (Antônio)

O mesmo também destaca que eles dão orientações aos familiares desses estudantes, encaminhando-os para obtenção de outros serviços e benefícios ainda não conquistados, a exemplo da marcação de consultas em outras especialidades em instituições de referências, carteira de livre acesso ao sistema de transporte e obtenção do benefício de prestação continuada (BPC). Ou seja, o trabalho vai além da sala de aula e envolve o acolhimento e orientação das famílias.

Apesar de contribuições como essas, o professor também destacou que existem dificuldades na realização do AEE na ONG. O reconhecimento das próprias atividades ali desenvolvidas pesa, muitas vezes, nos resultados apresentados.

> A compreensão de alguns familiares e profissionais sobre a importância do trabalho realizado no AEE, verificado por algumas faltas dos estudantes no horário definido; no não recebimento, até o momento, dos materiais oficiais fornecidos pelo MEC para as Salas de Recurso Multifuncionais implantadas em todo o território nacional. (Antônio)

Com base nas observações na instituição, pudemos ver o Antônio exercendo seu papel de educador social na perspectiva de Paulo Freire (2002), colocando-se aberto às curiosidades, às indagações, aos bloqueios e entre outros aspectos que ele enquanto pedagogo pode observar em seus alunos. Destacamos também que ele se mostrou solícito dentro da instituição e atento às dificuldades que seus alunos enfrentam, respeitando as potencialidades e limitações de cada um, para além da questão de ensino, como no caso de alunos em vulnerabilidade sociale na relação que tal condição acarreta em sua aprendizagem.

Com as visitas à instituição, foi possível conhecer e aprender um pouco do trabalho realizado pelo pedagogo em espaços não formais, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado. Essa oportunidade nos permitiu estabelecer pontes entre a Educação Inclusiva e ambientes de aprendizagem não escolares, o que não torna as propostas excludentes; ao contrário, elas podem conversar entre si tendo como maiores beneficiários os estudantes envolvidos. (GOHN, 2009). Sendo assim, tínhamos por meta aprofundarmos ainda mais a pesquisa, levantando outras categorias, contudo a greve dos professores da Prefeitura do Recife e a dos caminhoneiros no Brasil nos impossibilitou, em virtude da suspensão das atividades na Rede.

A greve dos professores da Prefeitura do Recife teve início no dia 14/05/2018 e encerramento dia 24/05/2018, cujas pautas foram: reivindicação do reajuste do salarial de 6,81% em cumprimento da Lei do Piso com aplicação no Plano e Cargo e Carreiras (Lei Federal-11.738/08), a paridade para os aposentados e pensionistas, abertura de novas adesões no Saúde Recife, construção de novas creches e melhorias

na estrutura das escolas. Em razão disso, o pedagogo que estávamos acompanhando aderiu a greve, principalmente por reconhecer a legitimidade dessa paralisação, que é a da valorização dos professores da rede municipal de ensino e em defesa da educação.

E a greve dos caminhoneiros de caráter nacional, que teve início dia 21/05/2018 e foi até por volta do dia 31/05/2018, afetou a distribuição de combustível e, consequentemente, gerou a redução dos transportes públicos, fazendo com que a instituição não funcionasse devido à falta de condições de mobilidade dos seus funcionários, impedindo também o nosso deslocamento até a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é preferivelmente ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola ou em outra unidade escolar, por isso ele é usualmente encontrado no interior de espaços formais. Todavia, ele possui todo aparato legal para ser realizado em espaços não formais de educação como: instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos e Organizações não governamentais, que é o caso do CERVAC.

Com base nas observações explicitadas nesta pesquisa, foi possível perceber que o AEE em um espaço não formal de educação ocorre de acordo com as recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em consonância com Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015). Buscando, assim, cumprir suas orientações educacionais legais

Desse modo, também foi possível acompanhar o trabalho de um pedagogo que intercala aspectos do educador social planejando, direcionando atividades, compartilhando o cotidiano e fortalecendo o grupo com a valorização de suas experiências. Além de contribuições tão significativas do trabalho exercido pelo docente, destacamos que também há dificuldades como a não compreensão de familiares e profissionais a respeito da importância do trabalho realizado no AEE, que pode ser constatada não só por meio de faltas dos estudantes, mas também por meio do não recebimento dos materiais oficiais fornecidos pelo MEC para as Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, de acordo com nossas observações podemos ressaltar o quanto o espaço não formal é convidativo e transformador na vida desses alunos, e é perceptível que os estudantes do AEE se sentem acolhidos e têm o sentimento de pertencimento como membros da ONG. Durante as visitas, foi visto que eles fazem questão de participar das atividades no CERVAC, inclusive daquelas inseridas no

calendário escolar, como, por exemplo, o ciclo junino, pois alguns estudantes já estavam participando de uma quadrilha na escola e optaram também por participar da quadrilha na instituição, o que nos revela o grau de envolvimento entre a instituição e aqueles que ela acolhe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, CORDE/SEDH, 2007. Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 18 mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 18. mar.2018.

_____. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, MEC/CNE,2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14.jun.2018

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARDNER. H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GOHN. M.G. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. Revista Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: para quê?São Paulo: Cortez, 2005.

MELLA. Orlando. Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de investigacióncualitativa. Mimeo, 1998. Disponível em: https://anuarsaker.files.wordpress.com/2010/05/naturaleza_inv_cualitativa.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. Educação inclusiva: múltiplos olhares. 104 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5), 2015.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Psicologia pedagógica. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO 12

ATIVIDADES EDUCATIVAS NÃO FORMAIS: UM ESTUDO SOBRE A ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DOS CEGOS DO RECIFE [1]

Keyla Patrícia da Silva Macena[2]

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco a educação não formal e a inclusão social de deficientes visuais. Embora hoje se note uma maior presença desse grupo em espaços de educação formal, a exemplo da escola e da universidade, a sua expressão numérica ainda é muito pequena. E, mesmo que haja leis, como a LDB 9.394/96, que regulamenta e defende os direitos educacionais para essas pessoas, estamos ainda caminhando a passos muito lentos.

Dessa realidade, então, surgiu o nosso interesse em investigar como a inclusão e a educação se desenvolvem para cegos em espaços não formais, visto que incluir vai além de apenas inseri-los nos locais, envolve também a promoção da reflexão sobre o preconceito e a exclusão que essas pessoas sofrem em diversos ambientes.

Sendo assim, o campo social da pesquisa foi a Associação Beneficente dos Cegos do Recife (ASSOBECER), em Pernambuco, fundada no ano de 1928, por Ma-

1 Este artigo é proveniente do relatório de pesquisa desenvolvido para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares, ministrada pela professora Viviane de Bona, em parceria com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional ministrada pela professora Maria da Conceição Silva Lima, ambas docentes do Centro de Educação - UFPE.

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e da Licenciatura em Letras (FAFIRE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica (FAFIRE), e-mail: keylamacena@gmail.com

nuel Vitoriano. Por ser cego, seu idealizador não só entendia as dificuldades provocadas pela deficiência, como também percebia a necessidade de outros deficientes visuais em conseguir casa, trabalho, comida, etc.

Como possuía um espaço amplo e próprio, resolveu ajudar os demais, com a abertura da associação, que se deu, inicialmente, devido à crise que afetava o Instituto dos Cegos em Recife, localizado no bairro das Graças. Como havia a dificuldade dessas pessoas serem contempladas com educação e emprego, e não existia apoio governamental, a ASSOBECER surgiu como um amparo para aqueles que não estavam conseguindo ser beneficiados por meio do Instituto dos Cegos, como explicou o diretor da Associação, José Roberto Dias.

A pesquisa presente teve como intuito saber quais atividades educativas eram realizadas no espaço e como impactavam os cegos. No entanto, à medida que o espaço e a vivência dos moradores foram sendo observados, os diálogos foram ocorrendo com os beneficiários, percebemos que as atividades educativas, mencionadas anteriormente por eles, tornaram-se muito escassas no local, o que aguçou ainda mais o nosso interesse em compreendê-las.

Dessa forma, tivemos por objetivo identificar práticas educativas que ocorrem na ASSOBECER, a fim de compreendermos como a educação não formal está inserida na vida de pessoas com cegueira, ressaltando os possíveis impactos na vida pessoal dos moradores. Para tal, dividimos o texto em três momentos: na fundamentação teórica, em que discutimos a questão da inclusão de deficientes visuais e como a educação não formal tem contribuído para que essas pessoas se insiram na sociedade; seguidamente, delineamos a nossa exposição metodológica e análise de dados e, por fim, tecemos algumas considerações sobre esses elementos.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A INCLUSÃO SOCIAL

A sociedade brasileira é muito diversificada, e a questão educacional não foge à regra, uma vez que as instituições, formais ou não, recebem pessoas com diferentes características de gênero, sexualidade, deficiência, etc. Contudo, mesmo diante desse cenário, isso não significa que estejam preparadas para atender a essas demandas. Em um país com aproximadamente quarenta e seis milhões de deficientes, segundo o censo do IBGE (2010), a educação formal não consegue contemplar todo o grupo. Diante disso, a utilização da educação não formal vem se configurando, também, como um meio de incluí-los na sociedade, trabalhando aspectos intrínsecos aos grupos, como a capacitação intelectual dessas pessoas.

De acordo com Sarrafi (2008), entende-se por deficientes, pessoas que possuem alguma limitação, seja física, sensorial ou intelectual que pode variar em níveis diferentes. Durante muito tempo, esses sujeitos viveram à margem tanto do convívio

social quanto da inserção na escola regular. A Lei de Diretrizes e Bases-LDB de 1996 reviu essa situação ao definir que pessoas com algum tipo de necessidade especial devem, preferencialmente, estar inseridas na escola regular,com direito ao suporte físico e humano adequado para sua plena interação com os estudos.

No entanto, quando se trata de educação não formal, há uma grande dificuldade na operacionalização de tais aspectos de inclusão, pois por se tratarem geralmente de ações particulares, como no caso das Organizações Não Governamentais--ONGs, quem as opera não pode fazer mais do que está a seu alcance de formação e de capacitação.

E, nisso, já apontamos uma das características que definem essa noção do educar. Temos que "a educação não formal, [...] não se submete a nenhuma das regulamentações e órgãos educacionais" (RODRIGUES, 2012, p.04), mesmo que contemple as atividades pedagógicas que ocorrem em âmbitos diferentes ao das instituições escolares. Por não estar tutelada por uma lei educacional, existem ainda algumas resistências ou desconhecimentos acerca de sua operacionalização.

Entretanto, é sabido que a educação não formal, apesar das dificuldades já mencionadas, tem um importante papel, pois, como explica a teórica Maria da Glória Gohn (2014), a educação não formal

> é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas. Assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GONH, 2014, p. 40).

Segundo a autora supracitada, foi nos anos 2000 que a terminologia "educação não formal" ficou conhecida, e, a partir daí muitas ONGs e entidades desenvolveram trabalhos, denominando-os de educação não formal. A autora também relata que as entidades acabam fazendo parcerias para desenvolverem os projetos nas áreas de informática, música, esporte, etc.

No caso do nosso objeto de pesquisa, entendemos que a educação não formal é um potencial meio de inclusão dos cegos, pois a cidadania não pode existir sem que os indivíduos tenham consciência dos seus direitos e deveres, inclusive o direito à educação.

Desse modo, foi buscando compreender as nuances da gênese social do psicológico que Vygotsky começou a analisar a linguagem no desenvolvimento de surdos e cegos. Em 1925, a pedido do governo, para atender as demandas educacionais de deficientes, ele criou um laboratório de psicologia para pessoas com deficiência. O teórico defendeu a ideia de compensação social, que consiste "numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instru-

mentos artificiais, como a mediação simbólica." (NUERNBERG, 2008, p.309).

Com isso, é perceptível a importância da teoria Vygotskyana para a educação, principalmente em espaços não formais, pois, por meio de diferentes estímulos, instiga-se o indivíduo a aprender e a se apropriar da cultura a sua volta. De acordo com Nunes e Lomônaco (2010, p. 59), Vygotsky (1934/1997) não nega as limitações da cegueira enquanto restrição biológica, mas afirma que, socialmente, não há limitações, porque o cego, por meio da palavra, pode se comunicar e apreender significados sociais. No entanto, a inter-relação do indivíduo cego com o ambiente não se dá sem conflitos. Mas, segundo o autor, é devido ao fato do conflito existir que há forças para sua superação.

> A mudança na concepção de educação, apesar de presente em debates nos ambientes universitários, ainda é algo razoavelmente novo. A educação não formal vem, aos poucos, ganhando forma e despertando o interesse de educadores e pesquisadores que entendem que o processo educacional rompe as paredes escolares, e é preciso ser de fácil acesso a todos. Essa relevância encontra-se no fato de que ela "volta-se para a formação de cidadãos (ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)." (GOHN, 2014, p. 40).

Sendo assim, ao contribuir com a participação ativa dos indivíduos na sociedade, a educação não formal os conscientiza e os inclui nos espaços ao qual têm direito.

PROCESSOS DE APRENDIZAGENS COM DEFICIENTES VISUAIS

Os espaços de educação não formal possibilitam às pessoas com deficiência visual o aprendizado por torná-lo mais eficaz em virtude dos meios de aprendizagem distintos. Há um direcionamento de ações, e os sentidos mais utilizados passam a ser audição e o tato, o que influencia nos métodos e materiais a serem utilizados. Sendo assim, a psicóloga Maria Lúcia Toledo Amiralian (1997, p. 21) explica que

> [...] a característica específica da cegueira é a qualidade de apreensão do mundo externo. As pessoas cegas precisam utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico.

Desta forma, os processos de aprendizagens para pessoas com cegueira precisam não só de uma adaptação, mas também de pessoas que possam oferecê-los da maneira adequada, visto que "os educadores consideram que 80% da nossa informação é recebida pela visão." (AMIRALIAN, 1997, p.23). Como o cego não a desenvolve, ainda que percebam vultos, distinguindo o claro do escuro, e consiga

fazer contagens em dedos, não se pode oferecer a educação com os mesmos métodos que se oferece a pessoas que não possuem nenhuma deficiência. (Ibidem, 1997).

Em virtude de suas limitações, pessoas cegas precisam de um ambiente específico para se desenvolverem e proverem suas necessidades, porque o processo de aprendizagem é desenvolvido de forma diferente, pois o conhecimento do mundo físico não pode ser comparado, tendo que ocorrer por outras percepções que vão desencadear suas organizações cognitivas e estruturais. Neste sentido, Nunes e Lomônaco (2010, p.59) afirmam "quem vê se utiliza muito mais da visão do que dos outros sentidos, enquanto o cego se utiliza mais de uma exploração tátil-cinestésica do ambiente." Entretanto,"embora tenham ocorrido mudanças nas condições educacionais das pessoas com deficiência visual, estas ainda continuam a lutar contra a desvantagem social e para conquistar a sua cidadania." (FRANCO; DIAS, 2007, p. 78). E é exatamente por isso que a educação não formal se torna uma importante e indispensável aliada.

Falkenbach e Lopes (2010) em uma pesquisa acerca do ensino de educação física para alunos com cegueira, explicam que, ao longo da história, era comum que pessoas com deficiência ficassem em situação de segregação e sofressem preconceitos. Por isso, os autores reforçam a importância da inclusão no ensino e o aumento de oportunidade para esse grupo. Em uma sociedade tão heterogênea não deveria ser tão complicado trabalhar os aspectos inclusivos. Assim, é necessário o reconhecimento das diferentes "potencialidades de cada ser humano, as pequenas conquistas valorizadas e considerar o processo durante a aprendizagem, pois cada momento é importante e serve como estímulo para desenvolver novos conhecimentos." (FALKENBACH; LOPES, 2010, p.2).

METODOLOGIA

A pesquisa de tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005), de cunho qualitativo (MINAYO, 1994), foi realizada em três etapas: na primeira, observação do espaço e da vivência dos beneficiários da Associação; na segunda, revisão da literatura selecionada, fundamentada em Maria da Glória Gohn (2010; 2014), Nuernberg (2008) e Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian (1997) foram executadas entrevistas de roteiro semiestruturado com seis beneficiários da casa e, por fim, a análise de dados.

De acordo com Minayo (1994), podemos entender campo de pesquisa como um espaço selecionado que representa uma realidade empírica que necessita de investigação fundamentada em bases teóricas. Sendo assim, o campo social em que essa pesquisa foi realizada é a Associação Beneficente dos Cegos do Recife, localizada

no bairro de afogados, no Recife, em Pernambuco, habitada por homens cegos e de baixa visão, e diariamente frequentada por outras pessoas do gênero feminino e masculino com diferentes níveis de cegueira.

O método de procedimento utilizado foi o de tipo etnográfico, por meio do uso das técnicas de observação direta e intensiva, além de entrevista, definida como "uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária." (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.107). A entrevista foi realizada com seis participantes, gravada, e, posteriormente, transcrita, para que a análise de dados se tornasse possível. Assim, a entrevista de roteiro semiestruturado contou com onze perguntas acerca das atividades que ocorrem na instituição nos dias atuais e das que ocorreram nos anos passados. Essas entrevistas foram analisadas com base na definição de Marconi e Lakatos (2006, p. 23), "analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. Com isso, a análise de um texto refere-se a processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos."

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A Associação Beneficente dos Cegos do Recife possui cerca de cem beneficiários dos gêneros masculino e feminino. No entanto, apenas homens residem no local, o que contabiliza catorze moradores, ainda que o espaço permita até vinte residentes. Observou-se que, dos seis beneficiários entrevistados, quatro são residentes da casa, provenientes de diferentes zonas rurais do estado, vieram ao Recife com intuito de melhorar de vida profissional. Os outros dois residem próximo à cidade do Recife, um deles vai ao local apenas quando está se apresentando em eventos na cidade, já que é músico, e o outro vai à instituição para participar das atividades educativas que o espaço oferece, além dos demais benefícios, como alimentação, amizades, torneios de dominó e festas. Sendo assim, os moradores serão chamados de Residente 1, Residente 2, Residente 3 e Residente 4, e os demais entrevistados, de circulante 1 e circulante 2.

O intuito da Associação Beneficente dos Cegos do Recife é oferecer aos moradores e circulantes a capacidade de conseguir estudar e trabalhar, garantir a autonomia de vida. Essa finalidade é essencial quando consideramos grupos adultos com cegueira, sobretudo quando essa não é de nascença, pois "deparam-se com outros problemas: realização profissional, subsistência econômica e manutenção do papel social e familiar desempenhado antes da cegueira." (AMIRALIAN, 1997, p.69)

Levando em consideração tudo isso, não é fácil para as pessoas cegas conseguirem espaço social, principalmente quando tal deficiência é adquirida na

vida adulta, então elas precisam se reinventar mediantes as condições impostas pela sociedade. Nesse cenário, entendemos que a ASSOBECER faz um excelente trabalho, preparando essas pessoas para a educação formal e profissional. É o que explicam o diretor e o Circulante 1:

> Bom, esse local foi feito justamente com esse intuito, pra oferecer facilidade à pessoa cega e com baixa visão que vem lá do interior, que tenha o intuito em estudar, trabalhar, e ele oferece essa comodidade da estadia e o serviço, né? De alimentação e roupa lavada. (CIRCULANTE 1).

> O objetivo da gente é que o deficiente daqui tenha o bem-estar. Não faz curso aqui, mas a gente encaminha para outras instituições para fazer um curso de braile, um curso de telemarketing, curso de informática, informática básica, manda para PEC para fazer um curso de áudio-descrição, fazer um curso de tiflologia (estudo acerca de instrução de cegos), depende da pessoa. Aí tem atletismo, tem menino aqui fazendo faculdade, pela rádio TV, tem outro que terminou direito no final do ano passado, vai tirar a carteira da OAB agora esse ano, e assim vai...Quando as pessoas são independentes próprias, estiver estabelecido, aí ele sai e dá lugar a outras pessoas. (DIRETOR).

Deste modo, percebemos que a instituição busca propiciar oportunidades, para que os beneficiários consigam se estabelecer e permitir que outros adentrem a instituição para receber o apoio necessário para novas conquistas.

Todos os entrevistados são beneficiários da ASSOBECER há mais de um ano e acompanharam as atividades educativas não formais que havia no local, e as mudanças que ocorreram com elas. Segundo os entrevistados, os exercícios que ocorriam no espaço na antiga gestão eram braile, escrita cursiva, artesanato, terapia em grupo e informática. Além disso, alguns deles comentaram que acontece anualmente um torneio de dominó na Associação, e explicaram que as atividades de artesanato oferecidas eram biscuit e tapeçaria.

Para além das atividades educativas não formais na associação, o espaço organiza eventos e passeios em que os beneficiários podem se divertir. Dentre os entretenimentos organizados, foram citados clube de campo que contém piscina e área de esporte, e o cinema com áudio descrição que foi promovido no mês de abril pela Fundação Joaquim Nabuco, o Festival VerOuvindo. Além das festas juninas e celebrações de outras datas comemorativas (dias das mães, aniversariantes do mês, etc), como se pode perceber na imagem a seguir:

Figura 1 - Banner da Associação Beneficente dos Cegos do Recife que se encontra na portaria.

Dos dois circulantes entrevistados, um participava das atividades oferecidas pelo instituto e o outro não. Dos quatro residentes, dois participavam dessas atividades e dois não. O Residente 1 mora na associação há dois anos e explicou que, quando chegou, muitas dessas atividades já estavam escassas, havia apenas a de informática. Ou seja, ainda na antiga gestão, que encerrou em 2018, muitas das atividades não foram continuadas.

A fim de entender um pouco mais sobre o fim dessas atividades, foi perguntado o que os entrevistados sabiam acerca do assunto e todos, sem exceção, alegaram ser por questões financeiras. Como explica o circulante 1, que também é conselheiro fiscal da nova gestão:

> Elas [as atividades educativas não formais] estão extintas devido à crise, a casa ainda está com problema devido ao déficit muito alto de dívida, e a gente está trabalhando muito com braços e unhas pra tirar essa casa do vermelho, que não é de hoje pra amanhã, entendesse? Então, alguma coisa está parada por causa disso. (CIRCULANTE 1)

O Residente 1, além de dizer, com certeza, que é a falta de recurso a responsável pela diminuição das atividades educativas, cita a necessidade de doação e voluntariado para que outras atividades possam surgir e se manter:

> Eu acredito que seja por falta de recurso mesmo, eu tenho certeza, por conta de falta de recursos, pessoas que estivessem doando essas possibilidades pra gente, voluntários também... (RESIDENTE 1)

O diretor da Associação Beneficente dos Cegos do Recife, que assumiu a diretoria há seis meses, José Roberto Dias, explicou que a antiga gestão deixou uma grande dívida e que para pagá-la foi necessário fazer alguns cortes, modificações etc. Atualmente, além de não ter condições de pagar pelo trabalho dos educadores com os cegos, pois o antigo diretor não sabia administrar e gastava mais do que deveria, existem outros problemas, como é possível observar no trecho a seguir:

> O problema é o seguinte, com pouco que se tinha, não estava sabendo administrar. Faziam-se acordos, foi feito acordo com o mercado, mas não cumpriam os acordos. A Celpe (Companhia Energética de Pernambuco), a gente está equilibrando, mas também está com uma conta, mas está equilibrado. Eu falo que está equilibrado assim... no modo de falar, porque era para estar em dia, a Celpe e a Compesa (Companhia Pernambucana de Saneamento), a empresa de telemarketing que a gente pagou hoje, por exemplo, que vence dia 25, como a Oi, a gente conseguiu atrasar um pouquinho, mas com a Vivo vence dia 25 e tem que pagar logo. A gente depende de telefone para trabalhar. Aí são essas coisas que... porque se eu não pego débito dele, estava tranquilo, mas por exemplo, gastaram quase onze mil reais de táxi, eu gastei novecentos, eu acho, se for assim, em doze meses eu vou gastar dois mil e quinhentos, eu acho, no máximo três mil reais. Já economizei oito mil reais de táxi. (DIRETOR)

Como é perceptível, a condição financeira da instituição não está em sua melhor fase, mas a gestão atual, juntamente aos moradores, está fazendo o possível para arrecadar verba e quitar as dívidas. À parte disso, outro problema diz respeito aos recursos humanos. Não há voluntários e nem dinheiro para pagar a alguém que ofereça tais serviços à instituição. Para complementar a renda, além das doações feitas pelos colaboradores, os circulantes e moradores da associação procuram outros meios, como vender rifas, o que torna a renda da instituição instável.

Os entrevistados, bem como o diretor da ASSOBECER, explicaram que novas atividades estão surgindo no espaço. Eles buscam por parcerias com outras instituições e espaços de educação não formal, com o intuito de retomar as que pararam. E atividades identificadas que continuam existindo são a terapia em grupo, que acontece uma vez a cada quinze dias, guiada por um especialista cego e as atividades musicais: teclado e violão, como explica o Residente 1:

> Oficializada mesmo, que a nossa diretriz da associação está trazendo, vai ser aula de teclado, violão e a terapia com Oscar. Porque, de fato, estávamos sem nenhuma atividade e isso não seria tão divertido pra trazer uma visibilidade boa e chamar pessoas, e também transformar vidas de pessoas com deficiência. (RESIDENTE 1)

> São 14 residentes 365 dias no ano, e a gente aqui tá com aula de teclado, aula de violão onde o próprio cego tá dando aula, morador daqui como voluntário, é, no caso, cegos ensinando cegos. E a gente tem aqui interesse de implantar, como eu estava dizendo, curso de braile. Braile é o método que a gente aprende a se alfabetizar. A escrita cursiva, que é o método que aprendo a assinar meu nome. Aí chama de Escrita Cursiva. Tem a pessoa capacitada pra isso pra ensinar a gente a aprender a

> fazer o nome da gente. A gente tem interesse de colocar aqui curso de informática. Pronto, tá com uns 15 dias que a gente mandou um ofício pra Brennand, porque tem uma doadora que veio aqui em janeiro que ela tem contato com o pessoal da Brennand, para ver se ele consegue computadores. O que acomete aqui com bastante dívida, a gente esse ano é só porrada, só dívida. Eu não tenho condições de chegar aqui e comprar os três computadores. Porque a arrecadação não tem com o que eu tirar pros computadores. O dinheiro tá contado. E tá só faltando. (DIRETOR)

Percebe-se, então, que os processos de educação não formal na Associação Beneficente dos Cegos do Recife contribuem não só para quem participa das aulas, mas também para quem aprende a tocar, a se expressar, a refletir o mundo, além de agregar na vida de quem os conduz, já que também são cegos compartilhando experiências entre si e construindo conhecimento com os outros. Assim, todos podem ser ativos socialmente e contribuir para com a cidadania de seus companheiros. Deste modo, eles tornam-se seres emancipados e ativos socialmente, utilizando suas habilidades e saberes para agregar na vida de outrem.

No entanto, apenas um dos entrevistados participa das atividades atuais oferecidas pela casa, o Circulante 2. Ele frequenta a casa há seis anos e sempre participou das atividades oferecidas e explica que elas foram o motivo pelo qual buscou a ASSOBECER:

> Assim, quando eu comecei aqui o intuito era fazer parte daqui, dos cursos que aqui tinha. Tinha e vai voltar novamente, né? O interesse era mais no curso de informática. E também participar de eventos, de torneios de dominó e como é que se diz? No intuito de criar mais amizades. (CIRCULANTE 2)

Logo, as atividades não formais atraem a atenção de pessoas com deficiência visual, que percebem na instituição uma oportunidade de adquirir novos saberes, além de possibilitar novas socializações e oportunidades futuras. Macena (2019) afirma ser essencial pensar a acessibilidade e a inclusão social, principalmente no tocante à educação, sendo igualmente importante perceber a diferença que existe entre tornar acessível e incluir.

O C2 ainda explicou que o intuito é que todas as atividades voltem à medida que a economia melhore, pois há a necessidade de chamar pessoas para ensinar, além de comprar computadores para o curso de informática. A atual atividade que ele participa é a Terapia em grupo, em que o terapeuta vai ao local e se reúne com os cegos em uma sala. Nesse espaço, eles discutem sobre suas vivências, sonhos, inspirações, trazem referências de filmes e músicas que conhecem e contribuem com o tema da terapia, pois cada encontro tem uma diretriz, uma intencionalidade e um foco.

Essa intencionalidade marca as atividades não formais. E o planejamento para a ação impede o improviso e articulações indevidas, pois, "os indivíduos têm uma

vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal." (GOHN, 2014, p. 40). Dessa forma, o impacto da existência de uma instituição voltada para as especificidades de cegos, a exemplo da ASSOBECER, não tem tamanho, pois o fato de promover encontros para o desenvolvimento e socialização de um grupo que se mantém por meio de políticas assistencialistas só reforça a identidade e a autonomia, provando que, se houver oportunidade e ferramentas adequadas, essa situação pode ser superada.

Além disso, discutir questões em torno de preconceito e de qualidade de vida endossa a possibilidade dos sujeitos assistidos terem maior noção de seus direitos e de sua cidadania, desmistificando antigos paradigmas sociais nos quais se acredita que "também estão estritamente relacionadas com as condições pessoais do sujeito, com as reações familiares, e com o conceito de cegueira anteriormente possuído." (AMIRALIAN, 1997, p.69)

Com as atividades não formais oferecidas pela ASSOBECER, os entrevistados relataram que pretendem buscar a educação formal também, a fim de crescer intelectual e profissionalmente, pretendendo, inclusive, retomar os estudos formais e cursar uma graduação. Talvez o maior impacto da instituição sobre os cegos participantes seja a noção de superação e de que precisam ser respeitados, tanto dentro de suas condições como também dentro de suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, foi possível perceber a relevância da educação não formal como meio de inclusão de deficientes visuais, como é o caso do serviço prestado pela ASSOBECER, no qual os cegos encontram apoio por meio de atividades que visam à capacitação e contribuem para a ampliação do conhecimento e autonomia dos beneficiários. Com isso, foi possível identificar algumas práticas educativas que ocorrem no local, perceber algumas mudanças em relação às atividades de educação não formal e compreender como elas contribuem para a vida pessoal e profissional dessas pessoas.

À vista disso, é de grande valia, também, notar que, por meio das visitas e entrevistas, foi proporcionado um grande contato com alguns beneficiários da associação que vislumbram novas perspectivas de futuro. Elas foram percebidas pelos relatos de desejos de retomada de estudo em escola regular, de se estabelecer financeiramente, de seguir uma vida conjugal ou, simplesmente, conseguir atingir a autonomia ao ponto de ser possível amparar outros deficientes visuais que precisem de assistência.

Graças à educação não formal e à Associação Beneficente dos Cegos do Recife,

os beneficiários conseguem ter apoio e praticar a cidadania, tornando-se pessoas emancipadas e com consciência de seus direitos e deveres. Esse grupo não só usufrui dos benefícios que a casa oferece, como também recebem informações e instruções acerca do que devem fazer fora da instituição e garantir seus direitos constitucionais. Parafraseando Gohn (2014), as pessoas com deficiência são responsáveis por tirar outros deficientes da invisibilidade e transformá-los em sujeitos. Portanto, não há representação melhor do que a ASSOBECER, uma casa fundada por um cego, dirigida por cegos e que beneficia outros cegos.

REFERÊNCIAS

BAMIRALIAN, M. L. T. Compreendendo o cego: Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, M. E. A. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.

BRASIL, LDB. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. SNPD. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Brasília: SDHPR/SNPD, 2012.

FALKENBAH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. In: Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 118, set./dez. 2010

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A educação de pessoas cegas no Brasil. In: Avesso do Avesso. Araçatuba, v.5, p. 74-81, 2007.

GONH, M. G. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. In: Investigarem educação – II série, n. 1, 2014.

MACENA, K. P. S. Políticas Públicas educacionais: O Programa Escola Acessível e o debate acerca da inclusão social. In: Espaço Público: Revista de Políticas Públicas. UFPE: Recife, v. 4, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. In: Psicologia em Estudo. Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v.14, n. 1, 2010

RODRIGUES, O. S. Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação. In: Revista Anápolis Digital, v. 3, p. 11, 2012.

SARRAFI, V. P. Reabilitação do Museu: Políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. São Paulo, 2008.

Título Processos de Aprendizagens e de Construção de Saberes nas Ações Coletivas

ISBN 978-65-86732-65-8 (online)

Organização Maria da Conceição Silva Lima

Viviane de Bona

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

CG
COLEÇÃO
GEPI
FHRI