

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLISE SILVA LEMOS

**EDUCADOR SOCIAL:
A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do
vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a
jovens em situação de vulnerabilidade social**

Porto Alegre

2017

MARLISE SILVA LEMOS

**EDUCADOR SOCIAL:
A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do
vínculo com o aprender para a constituição do docente e para a atuação junto a
jovens em situação de vulnerabilidade social**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-graduação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

L557e Lemos, Marlise Silva

Educador Social : A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social / Marlise Silva Lemos . – 2017.

103 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes Santos.

1. Trajetórias de aprendizagem. 2. Educadores Sociais. 3. Jovens em situação de vulnerabilidade social. I. Santos, Andréia Mendes. II. Título.

MARLISE SILVA LEMOS

EDUCADOR SOCIAL:

A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do docente e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 10 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Andréia Mendes dos Santos

Patrícia Krieger Grossi

Miriam Pires Corrêa de Lacerda

*Dedico esta dissertação aos meus pais pelo amor e dedicação.
Ao meu marido pelo incentivo constante e pelo amor dedicado.
Em especial, ao meu filho Luan, que desperta meus melhores
sentimentos, me inspira, me encanta e me torna mais feliz.*

AGRADECIMENTOS

E se agradecer enobrece a alma, pois, ao agradecer, reverberamos a felicidade da conquista aos outros, e logo, recebemos dádivas como retorno, agradeço primeiramente aos participantes das minhas primeiras memórias afetivas.

Aos meus pais, dedico frases e agradecimentos que não caberiam nestas linhas. Obrigada pelos afetos, cuidados, investimentos e amor. Obrigada pela confiança, nem sempre dita, mas sempre sentida! Sou mais feliz por compartilhar com vocês esta conquista.

Agradeço à fortaleza de amor construída junto ao meu filho Luan, que me presenteou com sua chegada em meio à realização desta Dissertação, transformando meus dias, minhas noites, minha maneira de amar e especialmente por renovar meus sonhos e esperanças num mundo mais justo e feliz!

Agradeço ao meu marido pela presença incansável, pelos afetos que me dedicou todos os dias e pela confiança que nunca se esgota. O amor que nos uniu há anos só se renova diante dos obstáculos que superamos juntos.

Às minhas amigas e irmãs de alma, que me acolheram a cada anseio, a cada etapa: obrigada por me presentear com as melhores amizades que alguém pode construir. Obrigada pela acolhida afetuosa, “acadêmica” e verdadeira que me dedicaram.

Agradeço incansavelmente à minha orientadora, pelas palavras afetuosas, por acreditar e fazer deste meu sonho um sonho nosso! Obrigada por realizar comigo essa trajetória “aprendente”. Agradeço seu olhar sensível e cuidadoso com o qual me recebia nas manhãs para as orientações. Obrigada por considerar a alma, meu sonho e minhas inquietudes!

Acredito que a beleza das conquistas está nos momentos de compartilhar e de agradecer. Agradeço às aprendizagens e experiências compartilhadas com os queridos Educadores Sociais, participantes deste estudo, a eles, meu sincero e verdadeiro agradecimento. Obrigada por abrirem frestas de suas lembranças e, assim, possibilitarem a feitura desta Dissertação. Agradeço pelo tempo dedicado e pela alegria das chegadas. Aprender sobre aprendizagens e “ensinagens” foi uma experiência

fantástica e extremamente gratificante. Agradeço à coordenação e à direção da instituição que me receberam com posicionamentos acolhedores e sensíveis ao tema deste estudo.

RESUMO

Esta dissertação tem como premissa desvelar as contribuições das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender construídos por educadores sociais, bem como, as possíveis aproximações destas aprendizagens às suas constituições como “ensinantes” e às suas práticas profissionais. As entrevistas foram desenvolvidas junto aos Educadores Sociais que atuam com jovens em instituições localizadas na região leste da cidade de Porto Alegre, na comunidade Lomba do Pinheiro. Contempla, assim, um cenário que dá visibilidade ao Educador Social, como agente promotor de inclusão social e de aprendizagens no contexto da educação não formal. Apresenta os seguintes objetivos: a) desvelar a influência das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender dos educadores sociais para a constituição do ser “ensinante”, na atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social; b) analisar de que forma as vivências do Educador Social como aprendente e os vínculos estabelecidos com o aprender contribuem para a formação do “ensinante”; c) compreender como o educador percebe a aprendizagem dos jovens com os quais trabalha e relacionar essa percepção com a sua prática profissional de “ser educador”; e, por fim, d) investigar possíveis relações entre as histórias de aprendizagem e a escolha profissional. Além disso, foram realizadas entrevistas com educadores sociais vinculados a organizações não governamentais cadastradas junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) com atendimento direto a jovens em situação de vulnerabilidade social. Deste modo, adotou-se a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados que foram analisados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo. Trata-se de uma pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolvida num bairro do município de Porto Alegre. As análises compõem uma discussão acerca dos fatores que influenciam a constituição ensinante dos Educadores Sociais, propondo uma interlocução entre estes aspectos e atuação deste profissional junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. É possível inferir que a análise de informações, denota que as experiências de aprendizagem que os sujeitos tiveram ao longo de suas vidas estão intimamente relacionados à sua constituição ensinante e à sua atuação profissional.

Palavras-chave: Educadores Sociais. Trajetórias de aprendizagem. Aprendentes. Ensinantes.

ABSTRACT

Esta tesis tiene como premisa revelar las contribuciones de las trayectorias de aprendizaje y el enlace para aprender construido por los educadores, así como los posibles enfoques estos aprendizajes a su constitución como "instructores" y sus prácticas profesionales. Las entrevistas se desarrollaron con los educadores sociales que trabajan con los jóvenes en las instituciones ubicadas en el este de la ciudad de Porto Alegre, en Lomba do Pinheiro comunidad. Incluye, además, un escenario que da visibilidad a educador social, como promotor de la inclusión social y el aprendizaje en el contexto de la educación no formal. Tiene los siguientes objetivos: a) revelar la influencia de las trayectorias de aprendizaje y el enlace para aprender de educadores para la constitución de "ser la enseñanza" en acción con los jóvenes en situación de vulnerabilidad social; b) analizar cómo las experiencias del Educador Social como alumno y los vínculos que se establecen con el aprendizaje contribuyen a la formación de "ser la enseñanza"; c) entender cómo el maestro percibe la formación de los jóvenes con los que trabajan y se relacionan con esta percepción de su práctica profesional de "ser un educador"; y, finalmente, d) para investigar los posibles vínculos entre las historias de aprendizaje y la elección de carrera. Además, se realizaron entrevistas con trabajadores sociales vinculados a organizaciones no gubernamentales inscritas en el Consejo Municipal de los Derechos de Niños y Adolescentes (CMDCA) con servicios directos a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Por lo tanto, adoptó la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos que se analizaron a partir de los supuestos de análisis de contenido. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, desarrollado en un barrio de la ciudad de Porto Alegre. Los análisis comprenden una discusión de los factores que influyen en la enseñanza es la constitución de Educadores Sociales, proponiendo un diálogo entre estos aspectos y cumplimiento de este profesional con jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Es posible inferir que el análisis de la información, denota que las experiencias de aprendizaje que los sujetos tenían sobre sus vidas están estrechamente relacionados con su enseñanza siendo establecimiento y su desempeño profesional.

Palavras-chave: Educadores sociales. Trayectorias de aprendizaje. Aprendices. Instructores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região.....	49
Figura 2 – Organograma	52
Figura 3 – Deuses gregos e educadores sociais.....	53
Figura 4 – Educador social.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos bancos de dados, descritores e as frequências de produções – 2016	18
Quadro 2 – Quadro metodológico: problema de pesquisa, objetivos, questões norteadoras e instrumentos de coleta de informações	58

LISTA DE SIGLAS

Cejak	Centro Cultural James Kulisz
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPCA	Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis
ONG	Organização Não Governamental
Fasc	Fundação de Assistência Social e Cidadania
Feci	Fundação de Esporte Cultural do Internacional
Prouni	Programa Universidade para Todos
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Tema de pesquisa.....	19
1.2 Problema de pesquisa.....	19
1.3 Objetivos da pesquisa	19
2 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO	20
2.1 Caminhos teóricos para compreender a relação entre aprender e ensinar	22
2.2 Educador Social: a compreensão dos movimentos entre aprender e ensinar - uma aproximação teórica e metodológica de práticas educativas	30
2.3 Reconhecimento do cenário de pesquisa: a atuação de organizações não governamentais, vulnerabilidade social e juventude	35
3 METODOLOGIA	47
3.1 O cenário e os sujeitos do estudo	48
3.2 Universo e amostra	50
3.3 Procedimentos e técnicas para coleta e análise das informações	53
3.4 Cuidados éticos.....	56
4 ANÁLISE DE DADOS	59
4.1 Trajetórias aprendentes de Educadores Sociais: a infância como lugar de construção dos moldes de relacionamento com o aprender	59
4.2 Trajetórias aprendentes de Educadores Sociais: a escola como produtora de vínculos que “ferem” e vínculos que “curam”	71
4.3 O aprender (re)significado: a contribuição das trajetórias de aprendizagem para a constituição do educador social e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO ACADÊMICO E PESSOAL DO MESTRADO	90

REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	99

1 INTRODUÇÃO

Para traçar as linhas que *suleiam*¹ esta dissertação, que tem como foco principal as contribuições das experiências de aprendizagem de educadores sociais para sua constituição ensinante e possíveis aproximações à sua prática profissional junto a jovens em situação de vulnerabilidade social, parte-se de algumas inquietações que abarcam o terceiro setor como cenário de desenvolvimento de práticas de educação não formal, no atendimento e na acolhida destes referidos jovens. Busca-se, neste trabalho, delinear fatores e histórias que envolvem as trajetórias de aprendizagem e o vínculo com o aprender construído por educadores sociais, visando compreender quais foram as contribuições dessas trajetórias para a constituição desses sujeitos que desempenham o papel de mediadores de situações de aprendizagem.

Assim, esta dissertação está pautada no ideário de reconhecer o Educador Social no cenário da educação não formal, a partir da perspectiva que prevê identificar de que maneira esse educador se coloca como sujeito que aprende, possibilitando a composição de possíveis inter-relações com sua escolha e atuação profissional junto a jovens que se encontram desfavorecidos nas esferas que dizem respeito ao acesso aos bens culturais, condições econômicas e financeiras e educação.

É preciso anunciar que o Educador Social, por vezes, é um personagem pouco reconhecido em seu cenário de atuação, seja pela falta de uma diretriz de metodologia, pela prática desenvolvida, pelo público-alvo, pela falta de prestígio da categoria ou pela inexistência, em muitos casos, da obrigatoriedade de formação acadêmica, entre outras características que compõem o perfil deste profissional.

Para caracterizá-lo, ainda que brevemente, aponta-se que o Educador Social desenvolve ações junto a projetos sociais de organizações governamentais e não governamentais por meio do desenvolvimento de ações socioeducativas (GOHN, 2010). É possível ressaltar, também, que esse profissional desenvolve o papel de facilitador de trajetórias de aprendizagem nos setores que envolvem o desenvolvimento social e pessoal, visando à constituição de ações pautadas na ação educativa e ações de

¹ Paulo Freire cunhou o termo “sulear” em contrapartida a “nortear”, utilizado como sinônimo de “guiar”, “orientar” - sinalizando que os países situados ao sul podem orientar-se não necessariamente para o norte como direção, em uma clara analogia entre estruturas.

caráter educativo, participativo e democrático. As atividades que caracterizam esta prática envolvem planejamento e desenvolvimento de ações socioeducativas, atendendo a demandas da área social, junto ao público da assistência social.

Assim, o público-alvo desta dissertação é composto por educadores sociais que atendam jovens vinculados a organizações não governamentais e projetos destinados ao público em situação de vulnerabilidade. Buscam-se, neste contexto, subsídios para compreender como suas próprias histórias de aprendizagem, os vínculos que estabeleceram com o aprender e com seus “ensinantes”, além de suas trajetórias profissionais, contribuem para a formação do agora “ensinante”. Ademais, entender como os educadores percebem os jovens e suas aprendizagens poderá dar indícios sobre a forma como esses sujeitos concebem a aprendizagem e sobre como se constitui esse ser educador, para que então seja possível pensar formas de superar os desafios que encontram na prática.

Sendo assim, a partir de bases teóricas vinculadas à psicopedagogia,² é possível se debruçar sobre uma perspectiva que considera que o modo como o sujeito aprende e ensina expressa seu estilo de relacionar-se com o conhecimento, entendendo que estes lugares — objetivos e subjetivos — compõem a constituição do ser que ensina e aprende.

[...] ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 30).

Partindo para um reconhecimento do cenário, é necessário revisitar o conceito de ONG,³ no qual se destaca a intencionalidade de consolidação de espaços de construção de uma educação não formal, de promoção do protagonismo juvenil, da

² A psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem com um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205038.pdf>.

³ Organização não governamental. O termo se generalizou, visto que as ONGs se multiplicaram e a expressão serve para designar tanto as de cooperação Internacional, as ONGs internacionais (europeias financiadoras de projetos específicos) ou nacionais, e todas as organizações não estatais (genericamente consideradas “não governamentais”). O marco para a divisão e a popularização do termo no Brasil ocorreu na década de 1990, mais precisamente com a ECO-92. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

aprendizagem, da cidadania e da participação social, protagonizados por educadores sociais e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. Destarte, considerando que o Educador Social se constitui, de modo geral, nesses espaços, compreender o funcionamento e a constituição dessas instituições será um recurso na busca de conhecer mais profundamente o Educador Social.

A visibilidade ao cenário de vulnerabilidade social e aos jovens em situação de risco pode sinalizar que os conceitos de vulnerabilidade social, desigualdade e risco estão *transversalizados* pelo capitalismo, que tem como uma de suas características relevantes a exploração do homem pelo homem. Segundo Gohn (2010), o Educador Social pode ser considerado como um dos protagonistas na atuação e na construção de espaços de cidadania nos locais onde atua, a partir da promoção de ações que possibilitam a interlocução e o diálogo com as camadas: econômica, educacional e socialmente e, por vezes, invisibilizadas.

Considerando-se então a perspectiva desta dissertação, seria incongruente não revisitar as próprias memórias da autora, destacando-se alguns dos lugares “aprendentes” ocupados até a escolha profissional, assim como a motivação advinda da imersão no contexto social junto aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV⁴ que a mobilizaram em direção a esta temática. Na qualidade de autora e com a intenção de produzir a rememoração própria da trajetória, optou-se pela escrita em primeira pessoa deste elemento da Dissertação, que é exposto a seguir.

Para iniciar, é preciso considerar que rememorar o período em que optei pela profissão significa trazer à tona ideários e concepções desbravadoras, de crença verdadeira em uma educação libertadora. Ingressei no curso de graduação em Psicopedagogia na PUCRS em 2006, como bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni), com um despertar de brilho nos olhos e de interesse pela descoberta

⁴ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos é ofertado na Proteção Social Básica, com foco na constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, das demandas e das potencialidades dessa faixa etária. Estabelece ainda que as intervenções devam ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS N.º 109/2009). Atende crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em especial, crianças e adolescentes encaminhados pelos serviços da proteção social.

dessas “fórmulas” de como estimular o desejo pelo aprender. Em 2008, iniciei minha prática como bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência (NEPEVI), da Faculdade de Serviço Social⁵, coordenado pela professora Dr.^a Patrícia Krieger Grossi. No Núcleo, deparei-me teoricamente com diferentes expressões de violências e de violação de direitos de mulheres, jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social, sujeitos com os quais conduzo a maioria de minhas práticas até hoje.

Impactada, mas também mobilizada, realizei minha primeira prática psicopedagógica clínica com jovens em conflito com a lei – em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto – no Centro de Referência às Vítimas de Violência (CRVV), desenvolvendo estratégias de promoção de aprendizagem, considerando as especificidades deste público. Esta foi uma das experiências mais significativas no decorrer de minha trajetória de formação profissional, pois me proporcionou um olhar sensível direcionado ao aprender transversalizado pelo impacto do contexto social mais fragilizado social, cultural, educacional e economicamente.

No ano de 2009, vivi uma importante experiência como educadora social na Fundação de Esporte Cultural do Internacional (FECI), no Programa Cidade Escola, no qual desenvolvia atividades de promoção de aprendizagens com jovens em situação de vulnerabilidade social, construindo uma proposta de trabalho na inter-relação com os jovens, na perspectiva de uma prática sustentada na reciprocidade da ação. É importante considerar que esta prática compreendia a educação e a criação de espaços de promoção de aprendizagens como ferramentas de transformação social, como uma mola propulsora ao desenvolvimento e à redução dos impactos das mazelas sociais na

⁵ O serviço social constitui-se de profissionais que atuam no desvendamento das contradições sociais na perspectiva da redução das desigualdades, fortalecendo formas de resistência construídas pelos sujeitos, comunidades e organizações. As atuais políticas sociais públicas requerem profissionais qualificados para planejá-las, executá-las e avaliá-las. O assistente social é o profissional habilitado para atuar nesta perspectiva, por meio de uma formação generalista e interdisciplinar. É o profissional preparado para propor e intervir na realidade social, contribuindo para ampliar e garantir direitos sociais. São profissionais habilitados a realizar a leitura e a intervenção no real, visando contribuir com a redução das desigualdades que expressam a questão social e fortalecer as resistências efetivadas pelos sujeitos, como elementos que também a conformam, mediante o desenvolvimento de processos sociais emancipatórios, na perspectiva da garantia do acesso aos direitos, e da ampliação da autonomia dos sujeitos. Fonte: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/fssuni/fssuniCapa/fssuniGrad>.

constituição desses jovens como aprendentes — em uma relação de horizontalidade entre educador e educando. Por estes caminhos, o curso de graduação se encerrava. Aproximava-se o trabalho de conclusão, que se tornou o artigo, intitulado *O resgate do adolescente em situação de vulnerabilidade social: as possibilidades da ação educativa – um relato de experiência*.⁶

Em 2010, iniciei minha trajetória no Centro Cultural James Kulisz (Cejak), ONG situada na zona leste da cidade. Esta experiência tem um importante significado, pois, além de ser a primeira experiência após a graduação, tornou minha trajetória profissional mais consistente. Nesse espaço, realizei atendimento clínico de crianças e adolescentes vinculados ao SCFV, com o intuito de intervir em “fraturas” do processo de aprendizagem e promoção de cidadania. Meses depois, aceitei um novo desafio: passei a me dedicar à coordenação pedagógica da equipe multidisciplinar que realizava atendimento socioeducativo aos programas e projetos da instituição.

Assim, vivenciei a árdua tarefa de promover, junto aos educadores, um espaço facilitador de aprendizagens, considerando as expressões da vulnerabilidade social vivenciadas pelos jovens. Daí nasce uma inquietação, justamente porque o que fundamenta a atuação do Educador Social é a esperança, bem como, uma prática pautada num pressuposto libertador, atuando em contrapartida ao rechaço e ao descrédito. Esse educador, em um plano ideário, propõe-se a investir nas potencialidades. Entretanto, deparei-me com algumas práticas desesperançadas, com educadores desacreditados do potencial dos jovens, por vezes, reforçando um pensamento segundo o qual é previsto o insucesso na aprendizagem por parte do jovem.

De fato, guardo este momento da minha trajetória profissional com estima e afeto, pois, nele, dediquei-me à belíssima atividade de conciliar os preceitos da psicopedagogia ao aprender atrelado à experiência na prática social junto a jovens e educadores. Em outras palavras, cabe registrar que, nessa época, participei como conselheira de plenárias e análises de projetos junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁶ Posteriormente, torna-se capítulo do livro *Ensinar e Aprender: diferentes olhares e práticas*, publicado pela EDIPUCRS no ano seguinte, 2011.

A motivação que me mobilizou em direção a essa temática está intimamente relacionada às minhas experiências profissionais, que me permitiram revisitar as trajetórias de aprendizagem e os atravessamentos de uma modalidade de ensino tradicional que perpassa toda a minha formação nos ensinos fundamental e médio, permitindo-me ocupar um lugar discreto, de quem aprende timidamente. Desta forma, esse entrelaçamento das trajetórias de aprendizagem e de inquietações advindas das práticas profissionais desencadeou inúmeros questionamentos, que compuseram o escopo deste estudo.

Para compor este estudo, qualificando as primeiras impressões sobre a temática, faz-se necessário conhecer também as produções acadêmicas na área da educação, de abrangência das temáticas relacionadas à pesquisa proposta. Este cenário denomina-se “estado do conhecimento”; e é importante considerar que, além de pesquisar os referenciais teóricos que subsidiaram estudos anteriores, este elemento alarga os lastros teóricos no arcabouço da temática de pesquisa. É possível afirmar que a construção desta investigação, a partir dos diferentes bancos de dados consultados, possibilitou um reconhecimento mais abrangente quanto ao enfoque abordado nesta pesquisa. Para a construção do estado da arte, a busca nos bancos de dados foi realizada a partir das seguintes categorias: “Educador Social” e “trajetórias de aprendizagem”. Foram consultadas três bases de dados: Capes, Pepsic e Scielo, por meio das quais foram definidos os descritores.

No banco de dados da Capes, na busca pelos descritores, não foram encontrados periódicos com temáticas relacionadas ao aprender deste profissional. Devido à inexistência de registros, adotou-se somente o descritor: “Educador Social”, que localizou 38 periódicos, entre os quais, foram identificados seis relacionados à formação, prática e identidade do Educador Social; dois relacionados à educação não formal e à prática do educador; e dois relacionados à atuação do Educador Social junto a crianças que sofreram maus tratos e crianças e adolescentes em situação de rua. As demais temáticas não demonstraram correlação com a formação do Educador Social.

No banco de dados Pepsic, a partir dos mesmos descritores “Educador Social” e “trajetórias de aprendizagem”, também não foram localizadas produções acadêmicas. Entretanto, numa nova busca, adotando novamente o descritor “Educador Social”,

localizou duas produções com temáticas relacionadas a crianças em situação de acolhimento institucional e institucionalização de crianças em instituições de acolhimento.

Foi consultado, ainda, o banco de dados Scielo, em uma busca com os mesmos descritores, e não foram localizadas produções acadêmicas. Entretanto, em uma segunda busca com o descritor “Educador Social”, uma produção acadêmica foi localizada com a temática *Educador Social, identidade e profissionalização*.

Assim, torna-se nítido, a partir da pesquisa nos bancos de dados, que existe um número significativamente baixo de produções acadêmicas que façam referência a esta temática, reiterando a perspectiva de dar vistas ao aprender do educador social, e à importância das aprendizagens da primeira infância, da socialização e das relações com o aprender estabelecidos no âmbito escolar. Outrossim, propiciam-se novas reflexões teóricas que corroboram a superação de dificuldades encontradas ao longo da trajetória de atuação pedagógica e educativa deste profissional.

Para fins de sistematização, a seguir, apresenta-se um quadro que relaciona os bancos de dados, os descritores e as frequências de produções acadêmicas encontradas.

Quadro 1 – Sistematização dos bancos de dados, descritores e as frequências de produções – 2016

Banco de dados	Descritor	
	“Educador Social” e “Aprendizagem”	“Educador Social”
Capes	0	38 periódicos
Pepsic	0	2 periódicos
Scielo	0	1 periódico

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da construção do estado do conhecimento em relação a esta temática, foi possível a elaboração do problema de pesquisa e dos objetivos do estudo, que serão apresentados a seguir.

1.1 Tema de pesquisa

A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender construído por educadores sociais para a sua constituição ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.

1.2 Problema de pesquisa

- De que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a sua constituição ensinante e para a sua atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social?

1.3 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

- Investigar a influência das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender dos educadores sociais para a sua constituição ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.

Objetivos específicos:

- Analisar de que forma as vivências do Educador Social como “aprendente” e os vínculos estabelecidos com o aprender contribuem para a formação do “ensinante”.
- Compreender como o educador percebe a aprendizagem dos jovens com os quais trabalha e relacionar essa percepção com a sua prática profissional de “ser educador”.

2 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

(Paulo Freire)

Entende-se que o desafio de compreender *de que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a constituição do ser “ensinante” na atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social* pressupõe um lastro teórico que aborde as duas posições – de ensinar e de aprender – como imbricadas, haja vista que se considera que uma constitui a outra. Da mesma forma, a fim de compreender a influência dos vínculos construídos acerca do aprender nessas trajetórias e o modo como os sujeitos relacionam-se com o conhecimento, elencaram-se compreensões teóricas que possibilitassem a articulação da vinculação com o aprender com os ensinantes e com a constituição do ser educador e as inclinações quanto à escolha profissional.

Para a psicopedagogia, área de conhecimento que impulsiona esta investigação, o aprender é entendido como constituinte do humano, desde as primeiras interações, e a aprendizagem é como um processo que se dá nas esferas: individual e social, diagnosticando processos objetivos e subjetivos imbricados. Entende-se que as aprendizagens são processos complexos, nos quais estão involucradas todas as áreas da vida do sujeito. Muito mais do que simples processos cognitivos, tratam-se de construções feitas durante toda a vida dos sujeitos, perpassadas pelas histórias de vida, pelos afetos, pelos outros, por questões orgânicas, pela constituição psíquica, entre outros. São processos que se inscrevem na dinâmica da cultura e da história e que, portanto, estão diretamente relacionados à inserção e às possibilidades de ação do sujeito no contexto. Em verdade, este referencial denota a inclinação desta investigação, como forma de revisitar o lugar ocupado pelos sujeitos da pesquisa ao longo de suas histórias de aprendizagem. Bossa (2007, p. 24) reitera, afirmando que

[...] a psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o

meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

Deste modo, pode-se inferir que os diferentes cenários e o ato de aprender podem estar alicerçados em concepções e ideologias, aspectos relacionados ao contexto sociocultural, vivências e tradições culturais. É, pois, nesse sentido, que Paín (1996) considera que é necessário que se tenha um olhar crítico para o engendramento social, no qual estão inseridos os sujeitos, e que contribui de forma significativa para a sua constituição, bem como para a perpetuação de ideologias por meio da própria educação.

Nos apontamentos teóricos que seguem, serão apresentados os capítulos teóricos que envolvem a compreensão referente ao conceito de aprendizagem, traçando os caminhos para compreender a relação entre o aprender e o ensinar a partir das bases teóricas da psicopedagogia adotadas nesta dissertação, considerando Paín (1991) e Fernández (1990), que em seus estudos abordam amplamente estes conceitos. Posteriormente, apresentar-se-ão as bases que contribuem para que se compreendam as trajetórias de aprendizagem do Educador Social, buscando delinear a compreensão dos movimentos entre aprender e ensinar, em uma aproximação teórica e metodológica de práticas educativas. Com efeito, dando vistas aos pressupostos teóricos de Gohn (2006), que construiu um lastro teórico significativo relacionado ao fazer na educação popular, e ao profissional do terceiro setor e da área de atuação que compõem o cenário da pesquisa: as organizações não governamentais. Ainda, cabe ressaltar a relevância dos pressupostos teóricos de Freire que compõem esta escrita de maneira valiosíssima e reiteram-se os aspectos que serão apresentados, referentes ao conceito de vulnerabilidade social e o lugar das juventudes temática que será revisitada e discutida.

Ao se encerrarem estes capítulos de composição teórica, tratar-se-á dos aspectos metodológicos, da coleta de informações, dos procedimentos, das técnicas adotadas, do cenário e dos sujeitos de estudo. E, por fim, será apresentada a análise das informações coletadas, ressaltando a importância deste momento teórico.

2.1 Caminhos teóricos para compreender a relação entre aprender e ensinar

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

É importante considerar que a aprendizagem ocorre a partir de uma identificação com o objeto a ser estudado, com o que é conhecido e com aquilo que é descoberto. Nesse sentido, valoriza-se a importância de outra base da compreensão psicopedagógica da aprendizagem: a epistemologia genética, de Piaget (1896-1980). Considerado um dos principais autores da área, Piaget (1896-1980) propõe uma forma de compreender o modo como o sujeito conhece, em oposição às epistemologias correntes na época (primeira metade do século XX) – empiristas e aprioristas (BECKER, 1999).

A aprendizagem, pelos seus pressupostos, é entendida como uma construção do sujeito, a partir do que o mundo, do que seus cuidadores, entre outros, possibilitam-lhe de experiências, de exploração. Nesse processo de conhecer e apropriar-se do mundo, o sujeito assimila e acomoda informações, ou seja, transforma a informação, tornando-a dele, e se transforma em função dessa nova informação. Em um processo de *equilíbrio*⁷ entre esses dois processos, o sujeito se adapta constantemente, tornando-se apto para novas construções, construindo estruturas de pensamento cada vez mais complexas, sempre tendo como base as estruturas anteriores (FERNÁNDEZ, 1990). As primeiras adaptações do sujeito acontecem a partir dos esquemas motores.

⁷ A *assimilação* é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias (WADSWORTH, 1996). Wadsworth (1996, p. 7) diz que a "[...] acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa); e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa)". O autor define que a teoria da *equilíbrio*, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que pode ser compreendido como um mecanismo autorregulador que possibilita a interação da criança com o meio ambiente.

Segundo Paín (1996, p. 36), essa estrutura é “genética dialética e material”, *Genética* no sentido de gênese, de evolução, que se “transforma com o tempo”. Essa transformação é *dialética e material*, pois uma estrutura comporta novos conhecimentos até que não possa acumulá-los, sendo necessária uma nova estrutura que dê conta dessa nova e mais complexa organização de esquemas. As estruturas da inteligência vão sendo, cada vez mais, regidas por leis objetivas; partem do individual, das construções próprias do sujeito, para uma lógica generalista, classificatória, de ordenação e transferências.

Entretanto, as transferências e generalizações, de acordo com a teoria de Piaget, não se referem a simples extensões de semelhanças entre objetos, visto que não são generalizações ou transferências apenas impostas aos sujeitos pelo próprio objeto. A partir da assimilação, o sujeito também transforma características desse objeto; “o sujeito acrescenta sempre certas ligações ou certas modalidades aos dados objetivos, de maneira, precisamente, a estabelecer, depois, a compreender sua objetividade” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 48).

Um bebê, por exemplo, na ausência do peito, suga o bico, e na ausência do bico, poderá chupar os próprios dedos. Utiliza o esquema motor de sugar, tal como é, sugando aquilo que não tem a mesma finalidade. Posteriormente, após explorar muitos outros objetos, sugá-los, pegá-los, entre outros, modifica suas estruturas anteriores, que agora comportam que nem todo objeto serve para sugar. Assim, a inteligência se estrutura em cada sujeito de uma forma, que dependerá da sua ação sobre o mundo, das construções que cada um fará ao longo de sua trajetória.

Todo esse processo é mediado pelo ensinante, seja ele pai, mãe, cuidador, professor; ou seja, “alguém investido pelo aprendente e/ou pela cultura, para ensinar” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 32). Essa relação vincular é, também, influenciada pelos vínculos anteriores do sujeito, de forma que as vivências mais primitivas do sujeito sempre participam, de alguma forma, das suas novas vinculações. Ademais, “a aprendizagem é vista como um processo que se dá no vínculo entre o ensinante e o aprendente em uma inter-relação” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 20). Essa perspectiva permite compreender que a tessitura do aprender se dá pela ação, envolvimento e vínculo estabelecidos entre o sujeito que ensina e o que aprende.

Desse modo, segundo Rivière (2000), o vínculo é uma forma de relação, um tipo de implicação de um sujeito com outro. A partir destas implicações, que vão sendo constituídas ao longo da vida, os sujeitos vão criando uma espécie de molde, que não é fixo, mas tem certa estrutura, que organiza esse momento de aproximação dos outros. Ou seja, parte-se para a concepção de aprendizagem, tendo como foco o sujeito que, atuante como educador, previamente, trilhou caminhos no papel de aprendiz, criando vínculos com seus pares e interagindo com os objetos de conhecimento, e que, assim, constitui-se como sujeito desejante e constrói conhecimento. Por conseguinte, torna-se possível criar hipóteses quanto às inter-relações possíveis e conjecturar acerca dos fatores relacionados ao aprender que podem ser identificáveis e que constituem a prática profissional desses educadores. Considerando que esse sujeito *aprendente* e *ensinante* compõe papéis subjetivos e cíclicos, pois o sujeito que ensina aprende, ao se posicionar de maneira flexível diante das situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (2006, p. 259) destaca:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinado-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Assim, os processos de aprender e ensinar são compreendidos como movimentos paralelos, em que o sujeito ensinante torna-se parte do aprendiz, haja vista que o primeiro vai “introjetando” características subjetivas da relação com ensinantes reais. Portanto, sempre que é necessário compreender a constituição do “ser ensinante”, há que se buscar indícios dos ensinantes e das vinculações com os primeiros ensinantes desse sujeito.

[...] ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante. (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 30).

Todavia, o aprendiz e o ensinante, na perspectiva de Fernández (2001b), não fazem referência estática aos termos aluno e professor, mas traduzem lugares objetivos

e subjetivos no cenário das diferentes aprendizagens. Isso se inclina à noção psicopedagógica, postulada por Paín (1991), que considera que o sujeito aprendente é constituído por quatro instâncias, sendo elas: organismo, corpo, inteligência e desejo.

O organismo pode ser entendido como o responsável pela dimensão biológica do sujeito. O corpo, nessa perspectiva, tem sua constituição construída a partir do simbólico, da noção de que o olhar do outro corrobora a estruturação do sujeito, das condições subjetivas que compõem esse olhar do outro, um olhar subjetivado atribuído ao organismo. A inteligência, por sua vez, denota a estrutura lógica composta pela ação do sujeito, a partir de suas interações junto aos seus pares e objetos de conhecimento, que dão conta da organização dos pensamentos na direção de novas e mais eficientes estruturas cognitivas. E, finalmente, o desejo se refere à instância simbólica que constituiu a esfera psíquica do sujeito, tendo relação íntima e direta com os componentes da subjetividade e a porção singular de cada sujeito (FERNÁNDEZ, 1990).

Estas quatro instâncias encaminham-se para outra importante base da compreensão da aprendizagem para a psicopedagogia: a psicanálise. Para essa teoria, as experiências de vida de cada sujeito, desde o desejo dos pais de concebê-lo às relações que ele estabelece ao longo de sua vida, farão parte da constituição simbólica. O desejo do sujeito se dá a partir do encontro com o desejo do outro. Ele nasce em um mundo do desejo; desejo da mãe, do pai, dos cuidadores, que significam suas primeiras ações – o sugar, o chorar, os objetos do mundo. Antes mesmo que o sujeito nasça, já faz parte dos desejos dos pais (PAÍN, 1996).

Sendo assim, não se trata apenas de suprir as necessidades orgânicas, de alimentação, por exemplo. Mais do que isso, o bebê precisa encontrar o olhar do outro, daquele que cumpre a função materna, ainda numa relação bastante simbiótica. Segundo Paín (1996), é esse contato por meio do olhar que, posteriormente, possibilitará a entrada do terceiro na relação. O bebê olha para a mãe, e em dado momento, ela desvia o olhar, e ele também. A mãe está olhando para o pai – ou para quem exerce a função paterna – e o bebê acompanhará seu olhar; ver o terceiro fará parte, aos poucos, da inclusão deste outro na relação mãe-bebê; “o que vai entrar na triangulação é aquilo que interessa à mãe” (PAÍN, 1996, p. 61).

Para a Psicanálise, é na entrada deste terceiro que se dá a dissolução dessa relação simbiótica, em que se abre espaço para a falta de uma mãe que não supre absolutamente tudo, que não olha somente para o bebê, de onde surge inicialmente o desejo. “Em vez de ser o objeto que satisfaz o outro, a criança deve se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o outro, deve passar a *status* de sujeito desejante” (CORDIÉ, 1996, p. 28). É esse outro que inscreve a criança em um referencial simbólico, é quem dá sentido às suas manifestações (RIBEIRO, 2005); quem outorga um papel – lugar – simbólico ao sujeito no grupo, no mundo.

É preciso considerar que a constituição psíquica do sujeito passa, necessariamente, pelas primeiras relações, pelo olhar do outro, pelos significantes e significados que esses outros atribuem ao mundo, de forma geral. A cultura não está separada dessa constituição, pois os significados passam por ela, a própria relação da mãe com o bebê está culturalizada, a forma de agir, seu papel como mãe, bem como a atuação dos outros nessa trama. Entretanto, as singularidades de cada sujeito, de como acontece cada triangulação, são imprescindíveis para a visão psicanalítica e, da mesma forma, para a psicopedagogia.

Essas experiências iniciais, a organização psíquica do sujeito e os primeiros cuidadores são essenciais para o sujeito aprendente. O desejo cumpre papel fundamental na articulação de componentes pulsionais para aprender e a triangulação entre mãe, bebê, pai – ou aqueles que cumprem as funções materna e paterna – também são fundantes para a representação da falta, que não pode ser suprida por nenhum objeto real, e é exatamente isso que faz com que o sujeito continue desejando (OLIVÉ, 1991). Logo, é possível inferir que o sujeito não é apenas real, objetivo, pois existe nele uma parte subjetiva, que atribui diferentes significados às vivências, à linguagem, à aprendizagem, entre outros.

A linguagem, por exemplo, passa por registros conscientes e inconscientes, e a “ambos influenciam a abordagem que o sujeito vai conseguir fazer, traçando limites e impondo obstáculos” (RIBEIRO, 2005, p.53). Segundo Paín (1996), o sujeito não pensa ora com a estrutura inteligente, ora com a estrutura simbólica. As duas estão separadas, e é preciso que estejam, mas funcionam ao mesmo tempo. Na aprendizagem, da mesma forma, questões interferem no processo de aprendizagem

humana e que, portanto, não podem ser desconsideradas por quem pensa nesses processos sobre questões objetivas da estrutura lógica construída pelo sujeito, os processos assimilativos e acomodativos, entre outros; e questões subjetivas relacionadas às construções simbólicas da criança, aos significados atribuídos subjetivamente ao papel do aprender ou a uma aprendizagem específica, a organização familiar, o papel que o sujeito ocupa nesse grupo, o desejo do sujeito, estreitamente ligado ao desejo do outro.

Nesse sentido, a subjetividade pode ser compreendida como um ponto constitutivo essencial no processo de ensino e aprendizagem construído a partir do simbólico, e da forma singular com a qual os sujeitos relacionam-se com os objetos de conhecimento, com as experiências, com seus pares ao longo de suas trajetórias de vida e com o molde relacional estabelecido com o aprender. O sujeito se constitui, justamente, a partir das interações com o meio, com seus pares de relacionamento e na dinâmica de suas experiências de vida. Esse desenvolvimento pode ser entendido como um processo vital desvelado nas esferas subjetiva e intersubjetiva, em um movimento permanente de construção de aprendizagens. E, no decorrer das trajetórias, aprende-se desde as primeiras interações e convivências, no âmbito familiar, e posteriormente, no círculo de amizades, nos contextos formais e não formais, escolas, atividades extracurriculares, entre outras.

Por essa razão, para este ator que desenvolve o papel de ensinante, o Educador Social, é preciso considerar que, no decorrer de sua vivência, ele agrega e constrói sua bagagem de conhecimentos e de experiências que possibilitam impulsionar novas aprendizagens, na medida em que amplia seu repertório. Nesse momento, e na especificidade do trabalho do Educador Social, é que se destaca mais um elemento ímpar: a relação do ensinante com a aprendente, pois é atrelada à história do sujeito aprendente e aos jovens em situação de vulnerabilidade social que hoje estão vinculados a esses espaços de aprendizagem, por vezes, submetidos ao fardo do insucesso escolar e especialmente à desvalorização de seu potencial aprendente.

Somada a isso, é relevante destacar a importância do vínculo afetivo entre o ensinante e o aprendente e de um olhar que o reconhece como sujeito de

competências e possibilidades. Este é o desafio: promover ações e situações de aprendizagens que desencadeiem investimentos no potencial destes jovens.

A partir de uma breve interlocução, torna-se possível inferir que esses apontamentos subjetivos que compõem as memórias aprendentes podem ser estruturantes desse sujeito que se constitui ensinante. E, nessa perspectiva, influenciam e corroboram sua maneira de conceber este outro que aprende, transversalizado pelos sentidos subjetivos atribuídos ao aprender. Fernández (2001b, p. 36) contribui para esta compreensão, destacando que

[...] aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis.

Nessa perspectiva, o aprender, com as especificidades destacadas, permeia a experiência de vida dos sujeitos. Aprender inclina a considerar um processo construtivo que está intimamente relacionado ao processo de autoria. Nestas linhas, procura-se pensar nestes processos psíquicos que possibilitam ao ensinante estruturar-se como aprendente, observando a construção subjetiva desse sujeito e sua constituição profissional. Dessa maneira, torna-se relevante buscar conhecer de que forma esses educadores compreendem seus processos de aprendizagem, considerando que a díade de papéis de ensinantes e aprendentes contempla suas práticas como eixo articulador da proposta pedagógica, metodológica e interventiva junto a jovens que, por vezes, não se reconhecem como sujeitos potencialmente protagonistas de processos de aprendizagens saudáveis e de sucesso. Assim, considera-se o aprender como um ato emancipatório, que possibilita o reconhecimento de diferentes perspectivas de mundo e das possibilidades do sujeito.

É importante ressaltar, neste ponto, que a referência ao termo “aprendente” sinaliza a intencionalidade da autora em inferir um conceito que “traduza” um sujeito que se relaciona de maneira ativa e fluente com os objetos de conhecimento e aprende a partir de um envolvimento com as suas questões subjetivas, incluindo aspectos que denotam um molde relacional de aprender único, profícuo e adimplente. Nestes termos, esta Dissertação versa sobre a compreensão deste fenômeno de aprender que envolve aspectos subjetivos sobre a constituição do ser aprendente e ensinante. Fernández

(2001a) destaca a existência indissociável entre a constituição aprendente e a persona ensinante. Nesse sentido,

o conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente. (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 55).

Estas duas posições, subjetivas e objetivas, que envolvem o ser que ensina e aprende, são frutos dos sentidos subjetivos construídos pelo aprender no decorrer das histórias de aprendizagens. Diante dos pressupostos de González Rey (2003) e a partir da teoria sócio-histórica, compreende-se que a subjetividade compreende uma perspectiva de subjetividade que se expressa na relação das experiências entre a perspectiva social e o individual, transgredindo a perspectiva que considera a subjetividade como um construto unilateralmente intrínseco ao sujeito, e constituído a partir das práticas sociais do que o sujeito produz em suas reflexões e produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003). Sendo compreendida como:

[...] um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. Essa visão da subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 9).

Esta concepção de subjetividade contempla as premissas desta Dissertação ao ampliar sua perspectiva de concepção do sujeito, incluindo o engendramento das suas redes de relações na teia social, pois considera o sujeito como resultado de suas ações como sujeito entremeadas pela sua história de vida, em uma análise que contempla esse sujeito com as pessoas com as quais convive e com o mundo que o cerca. Superando, assim, o reducionismo da ciência. Corroborando, Rey destaca:

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137).

2.2 Educador Social: a compreensão dos movimentos entre aprender e ensinar - uma aproximação teórica e metodológica de práticas educativas

A certeza que estamos começando
 A certeza de que é preciso continuar e
 A certeza de que podemos ser
 Interrompidos
 Antes de terminar
 Fazer da interrupção um caminho novo.
 Fazer da queda um passo de dança.
 Do medo, uma escola.
 Do sonho, uma ponte.
 Da procura, um encontro.

(Fernando Pessoa)

Este capítulo se propõe a refletir acerca dos pressupostos que balizam a prática do Educador Social, sujeito desta Dissertação, avançando na articulação com o terceiro setor, que visa ao atendimento a jovens em situação de vulnerabilidade social. A abordagem utilizada investiga as implicações das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a construção do sujeito ensinante e possíveis implicações na sua prática profissional. É preciso considerar que o Educador Social apresenta sua prática baseada em uma metodologia de trabalho voltada às camadas populares e a uma tendência libertadora. E, portanto, trata-se de uma prática baseada nos pressupostos freireanos, os quais destacam que “como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (FREIRE, 1987, p. 11). Compõe-se, assim, uma intencionalidade metodológica, voltada àqueles que se encontram marginalizados e impactados pelas dificuldades de acesso aos bens sociais e pelas dificuldades de manutenção econômica e financeira.

Desse modo,

[...] acreditamos que a definição da metodologia da Educação Popular não se restringe a técnicas, métodos ou estratégias de trabalho, mas se funda num processo de construção de conhecimento que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la. (GRACIANI, 1999, p. 72).

Propositalmente, o delineamento da abordagem teórica que será adotada para fundamentar a prática do Educador Social sinalizou que os fundamentos dessa prática educativa estão voltados à educação popular, direcionados a uma educação como prática de liberdade, voltada à compreensão dos engendramentos que envolvem oprimido e opressor, em um cenário social em que a “dinâmica estrutural conduz a dominação de consciências” (FREIRE, 1987, p. 1). A partir deste recorte intencional, destaca-se Freire (1996) que funciona como fonte de estudos e pesquisas, a partir dos quais se propõe um convite à reflexão sobre alguns pressupostos teóricos e saberes que se fazem fundantes a uma prática e que se deleitem sob os pressupostos progressistas.

Assim, ressalta-se que

[...] a Educação Popular, com característica libertadora, vai emancipando cada vez mais o sujeito, e sua possibilidade de elaboração e construção de conhecimentos, por meio do pensamento. Pensa a sua prática, o seu individual e coletivo, aprende o que foi teorizado por outros pensadores que escreveram sobre seu pensado, por meio de artigos, livros e teses. De posse de suas elaborações e outras teorias, pode comparar, associar, problematizar, questionar pontos convergentes e divergentes, contraditórios ou antagônicos entre os diferentes saberes, visando confirmá-los, verificá-los ou utilizá-los em circunstâncias variadas da vida. (GRACIANI, 1999, p. 82).

Na compreensão desta prática profissional, destaca-se um educador comprometido com sujeitos, advindos de comunidades, vinculados a organizações não governamentais e vinculados a programas da área da assistência social, no setor da Proteção Social Básica,⁸ que se destina à prevenção de situações de risco, e promove

⁸ Proteção Social Básica: visa à prevenção de situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social. Prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e indivíduos, conforme a situação de vulnerabilidade apresentada. São eles: Centro de Referência da Assistência Social (Cras), Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, serviços continuados para o atendimento a crianças, adolescentes, famílias e idosos, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).

Proteção Social Especial: destina-se às famílias e aos indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, trabalho infantil, entre outras. Estas requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Há uma estreita interface com o Sistema de Garantia de Direitos. Esse serviço envolve a Proteção Social Especial de Média Complexidade e a Proteção Social Especial de Alta Complexidade. *Proteção Social Especial de Média Complexidade*: famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas

o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. É preciso considerar que essas modalidades são concebidas a partir do grau de complexidade que exige o atendimento e submetidas a uma escala hierárquica que classifica as esferas de atendimento a partir dos direitos e de vínculos violados.

Os atendimentos ocorrem nesses espaços de promoção e de fortalecimentos de vínculos e articulação de direitos, e neste contexto, o Educador Social constrói sua prática. Gohn (2010) destaca que o Educador Social pode ser considerado como um dos protagonistas na construção de ações interventivas que promovam espaços de aprendizagem e protagonismo juvenil, possibilitando a interlocução, o diálogo, com camadas econômicas, educacionais e socialmente vulneráveis e, por vezes, invisibilizadas.

Sobremaneira, o protagonismo juvenil fomenta e constrói caminhos para que os jovens desenvolvam sua plena cidadania, a partir da construção e da geração de espaços propiciadores de uma participação ativa e crítica na direção do fortalecimento de resoluções de questões inerentes à vida social. A perspectiva do protagonismo juvenil se refere a premissas relacionadas a efetivas intervenções no contexto social, à mobilização social de maneira interligada a políticas públicas.

Destaca-se que a dialogicidade da dupla educador-educando torna-se fecunda quando se identifica um olhar sensível de um(a) educador(a) que perceba o educando potencialmente aprendente, que vislumbre o distanciamento de uma educação bancária que concebe os homens como passivos arquivadores de conteúdo, promovendo então uma aproximação à educação que propõe o diálogo crítico, a desalienação e a problematização.

cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. Estão inseridos neste nível de proteção os seguintes serviços: serviços de orientação e apoio sociofamiliar, plantão social, abordagem de rua, cuidados no domicílio, serviço de habilitação e reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência, medidas socioeducativas em meio aberto (PSC e LA), Creas (Centros de Referência Especializados de Assistência Social). *Proteção Social Especial de Alta Complexidade*: serviços de proteção integral (moradia, alimentação, higienização, trabalho protegido) para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário. São eles: Atendimento Integral Institucional, Casa Lar, República, Casa de Passagem, Albergue, Família Substituta, Família Acolhedora, Medidas Socioeducativas Restritivas e Privativas de Liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada), Trabalho Protegido.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta. (FREIRE, 1987a, p.11).

Graciani (1999) sinaliza alguns princípios construídos a partir da concepção da educação popular, advindos dos postulados teóricos de Paulo Freire e de outros latino-americanos, sendo estes reconhecidos pela produção e construção do conhecimento que envolve a luta por uma educação emancipadora. Inclui-se a intenção de voltar este educador à reflexão de sua prática, repensando estratégias, redefinindo-as e redimensionando-as, voltando-se ao compromisso de um projeto político-pedagógico que se coloca na direção contrária à educação do colonizador.

O(a) Educador(a) Social atua em um campo de tensões, tendo em vista que os espaços das ONGs sofrem pela precariedade recorrente nos âmbitos referidos anteriormente. Nesse ponto, surgem algumas inquietações que dão origem a reflexões: de que forma o educador se relaciona e produz dialeticamente com os jovens, criando e compondo espaços de aprendizagem e situações em que se proponham a reverberar as demandas políticas e injustiças sociais, justamente porque os pilares que fundamentam a sua prática estão atrelados a uma perspectiva que compreende a ação educativa? Além disso, de que maneira ele se posiciona enquanto educador/agente promotor de espaços profícuos de aprendizagem? E, complementarmente como percebe este jovem como potencialmente aprendente? De que maneira os educadores sociais fomentam aprendizagens? Tais questionamentos nos inclinam a algumas reflexões, apresentam brevemente o cenário da pesquisa e nos indicam caminhos a percorrer.

Nesse panorama, cabe a conceituação de educação não formal, devido às fronteiras frágeis que, por vezes, permeiam a profissão do Educador Social. Assim, destaca-se que, em linhas gerais, a educação não formal surge em decorrência da ineficiência das ações do Estado em garantir direitos que deveriam ser assegurados por ele. Nesse ínterim, Von Simson (2001, p. 12) afirma que:

[...] a educação não formal no Brasil está voltada para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas.

Em uma perspectiva que propõe espaços de educação não formal, esses atendimentos são realizados no turno inverso ao escolar, visando a um espaço de promoção e garantia de direitos. Uma de suas características marcantes é a atuação junto a jovens, visando a atividades cotidianas que despertem novas perspectivas de compreensão do contexto social, perpassando ações voltadas para o exercício da cidadania, para a criação de espaços de reflexão sobre direitos, posicionamento crítico e reflexivo.

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. Em suma, consideramos a educação não formal como um dos núcleos básicos de uma pedagogia social. (GOHN, 2006, p. 2).

Nesse ponto, destaca-se que a pedagogia social apresenta ferramentas teóricas sinalizando uma prática intervencionista, como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, tendo como campo de atuação espaços não formais de educação, sinalizando uma concepção direcionada às necessidades sociais e superando a visão tradicional da educação escolar, pois se propõe a ações de cunho político e interventivo à sociedade.

Compreende-se, então, a prática educativa e a criação de espaços de promoção de aprendizagens como ferramentas de transformação social, como molas propulsoras ao desenvolvimento, na direção da redução dos impactos das mazelas sociais na constituição dos jovens como aprendentes, em uma relação de horizontalidade entre educador e educando. Contudo, percebe-se a grande influência desse educador nesse cenário, considerando as especificidades do contexto, atuação e público atendido e o seu percurso como aprendente e possíveis impactos na sua prática como ensinante.

O panorama apresentado até este ponto, compondo cenários de atuação, delineamentos quanto ao seu perfil, à estrutura de educação não formal e à teia social que apresenta a expressão de vulnerabilidades pelas experiências do público atendido direciona a caminhos que apontam para a atuação do Educador Social na perspectiva que o estudo contempla.

Ressalte-se que este espaço de atuação do Educador Social, espaço de educação não formal, construído em ONGs que desenvolvem atividades vinculadas aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, compõe o contexto de atendimento de adolescentes de 14 a 18 anos que participam deste programa de política pública em educação da rede municipal de Porto Alegre. O público atendido por estes programas é formado por crianças e adolescentes de 7 a 18 anos no turno inverso ao escolar. O objetivo do programa se configura pela proposta ideológica e metodológica diferenciada da educação escolar, formal, pois sua prática está intimamente relacionada a ações voltadas à promoção de cidadania, com inclinações a tendências libertárias e administração de atividades planejadas, sugerindo-se um diálogo entre os saberes da comunidade e da entidade.

Assim, torna-se necessário tornar visíveis alguns conceitos abordados neste estudo, considerando vulnerabilidade social, o contexto de atividade das ONGs e traçando linhas que delineiam as atividades desenvolvidas pelo Educador Social, conceitos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

2.3 Reconhecimento do cenário de pesquisa: a atuação de organizações não governamentais, vulnerabilidade social e juventude

Diante do cenário nacional, torna-se emergente o direcionamento de olhares e posicionamentos críticos frente aos impactos das desigualdades sociais e da má distribuição de renda e aos altos índices de pobreza que excluem parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Revisitando o cenário da sociedade contemporânea, é possível destacar os impactantes efeitos do consumismo produzido pelo capitalismo e fomentado pela mídia. Decerto, uma significativa parcela da população apresenta condições financeiras

apenas para adquirir itens da ordem das necessidades básicas, em paralelo ao percentual da população que absorve uma parcela significativa de bens econômicos. Esse fator tem como variável resultante o crescimento da desigualdade social, instigado pelos fenômenos da globalização e da mundialização, que impulsionam a projeção de riquezas para aqueles com maior poder aquisitivo na mesma proporção em que encarceram os mais pobres na linha da pobreza.

Estas discrepâncias podem nos remeter ao ideário de Estado capaz de minimizar os abalos provocados pelo capitalismo e seus impactos. Entretanto, identifica-se a sua impotência na promoção de justiça social. Quanto às ações do Estado Liberal, Behring e Boschetti (2009) apresentam linhas teóricas que coincidem, destacando a participação minimizada do Estado. E como pano de fundo, as políticas sociais, cenário no qual se torna perceptível que o bem-estar individual é sobreposto às demandas coletivas, havendo a supremacia do individualismo, cenário no qual a miséria torna-se ponto passivo e natural.

Nesse panorama de desigualdades sociais, transparece o abismo que há entre as diferentes camadas da população, e verifica-se o aprofundamento das mesmas e a ineficiência do Estado no cumprimento de algumas de suas funções. Neste cenário de descontentamento, surgem alternativas para o atendimento das demandas sociais, em que se instauram as Organizações Não Governamentais (ONGs).

Essas organizações assumem características de cunho público, uma vez que têm suas linhas de atuação voltadas às demandas sociais, mesmo tendo origem no âmbito privado. Elas não têm o lucro como atividade fim e apresentam como fonte motriz de suas ações o atendimento a demandas sociais resultantes dos impactos das desigualdades sociais não atendidas pelo Estado.

Neste ponto, apresentar-se-á a organização das atividades no primeiro, segundo e terceiro setor da organização econômica, com o intuito de delinear as ações de cada um deles. O primeiro setor se refere à atuação estatal, representada pelas esferas da organização política que desempenham papel de caráter público, configuram-se pelo governo e pela utilização de bens públicos. O segundo setor é representado pelas empresas privadas, com foco na lucratividade. E, por fim, o terceiro setor se constitui

por organizações sem fins lucrativos, que se destinam à realização de atividades de caráter público, em que se inserem as organizações não governamentais.

Assim, as organizações não governamentais podem ser compreendidas desta maneira:

[...] partimos da concepção de que as ONGs não são monolíticas, ou seja, existe uma pluralidade de ações e discursos; e que muitas vezes aparecem entrelaçados na lógica do favor e da cidadania: direitos sociais, mobilização social, atendimento às necessidades sociais, o favor, moralização e humanização. Outro ponto é que o espaço institucional das ONGs é lugar de contradições e disputas por projetos societários, ou seja, se de um lado existem as pressões das lógicas mercantilista e privatista no trato da questão, de outro, existem pressões relacionadas a discursos e ações ligadas à cidadania e aos direitos sociais, projetos profissionais e sujeitos atendidos, que trazem consigo suas reivindicações de acesso a um nível de civilidade mínimo (trabalho, moradia, alimentação, educação), do qual grande parte encontra-se à margem. (MACHADO, 2012b, p. 130).

Nessa perspectiva, Cabral (2007) destaca que as ONGs são consideradas atores sociais recentes no cenário histórico do país, tendo surgido como uma tendência contrária às estruturas tradicionais de Estado, em um período de pós-ditadura na América Latina. Quanto à sua constituição, estão vinculadas às lutas dos movimentos sociais pela garantia de direitos. Entretanto, segundo o autor, no cenário atual, as ONGs têm uma configuração atrelada às deliberações estatais atuantes no terceiro setor, concentrando suas ações (distantes do ideário e potencial almejado) em medidas de cunho paliativo.

Iamamoto (2001) destaca

[...] o projeto vinculado ao "terceiro setor", um desdobramento da proposta neoliberal, que expressa uma dupla via: transferência de responsabilidade governamental para ONGs e mercantilização do atendimento às necessidades sociais, evidente no campo da saúde, da educação, entre muitos outros.

O terceiro setor⁹ está vinculado a uma parcela da população, compreendida como vulnerável, junto à qual promove intervenções, acolhida às demandas da comunidade local, atendimentos direcionados a crianças, jovens, mulheres, famílias. No

⁹ O terceiro setor é composto por instituições privadas de interesse público, que não visam ao lucro e que prestam serviços para a sociedade. Essas instituições são caracterizadas juridicamente como associações, fundações ou entidades religiosas e prestam serviços em diversas áreas, como saúde, educação, defesa de direitos etc.

que se refere à relação com o Estado, a crítica recorrente se configura pela inserção dos atendimentos das ONGs nas lacunas proporcionadas pelo mesmo, no que se referem às demandas sociais. E, dessa forma, as organizações não governamentais têm direcionado suas ações a projetos com cernes nas políticas públicas, e minimizando suas ações na direção da efetivação de uma nova cultura política, com abertura de espaços para o debate político.

Paes (2003, p. 88) define as atividades do terceiro setor como:

[...] o conjunto de organismos, organizações ou instituições sem fins lucrativos dotados de autonomia e administração própria que apresentam como função e objetivo principal atuar voluntariamente junto à sociedade civil, visando ao seu aperfeiçoamento.

Ademais, situando-se o contexto das ONGs, espaços de atuação dos sujeitos da pesquisa e de reverberação das questões relacionadas ao aprender, considera-se relevante dimensionar a relevância da abrangência do terceiro setor, as demandas atendidas e a proporção de sujeitos atendidos. Complementarmente, avançando as linhas teóricas deste estudo, citam-se Abramovay et al. (2002), quanto ao conceito de vulnerabilidade social, que pode ser compreendido pela insuficiência e inadequação de recursos para que o sujeito possa dar conta das oportunidades oferecidas pela sociedade. Pode-se, assim, inferir que a referência a possibilidades trata de estratégias de ascensão em níveis mais elevados de bem-estar, qualidade de vida e acesso aos bens culturais da atuação dos sujeitos na teia social. Por isso, o conceito de vulnerabilidade social está diretamente relacionado à restrição de mobilidade social e econômica à qual estão submetidos os sujeitos.

Com efeito, Oliveira (1995, p. 9) ressalta que “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza” e, ainda, que “os grupos sociais vulneráveis se tornaram vulneráveis pela ação de outros agentes sociais” (OLIVEIRA, 1995, p. 9).

Partindo dessa perspectiva, pode-se compreender a desigualdade social como fator potencializador de pobreza e, por conseguinte, de vulnerabilidade social, demonstrando relação com fatores sociais constituídos pela lógica capitalista que impõe aos sujeitos tais padrões, fazendo com que estes os incorporem acriticamente, e desta maneira, passando a determinar sua consciência (MARX apud NETTO; BRAZ, 2007).

No direcionamento intencional adotado nesta Dissertação, criam-se estratégias para compreender a juventude no cenário de violência e de vulnerabilidade social. Considerando desde as demandas advindas das famílias, de seus lares e de suas comunidades, aspectos que envolvem desde a precariedade nos atendimentos à saúde, o saneamento básico, a alimentação à educação os jovens vivenciam. Neste cenário, encontram-se as expressões de violências nos seus mais contundentes formatos, incluindo o que referem como "novos padrões da mortalidade juvenil" (WAISELFISZ, 1998). Destaca-se o crescente número de jovens que têm suas vidas ceifadas pelos altos índices de violência e degradação dos sonhos juvenis e de projetos de futuro.

Não acreditamos que a juventude seja produtora de violência. As novas gerações, mais que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros (WAISELFISZ, 1998)

Nesse íterim, volta-se o olhar ao contexto de atuação do Educador Social, as ONGs, e apresenta-se um breve delineamento teórico quanto à temática referente à juventude, público atendido pelos sujeitos da pesquisa. Situando-se o âmbito da pesquisa e os impactos das desigualdades sociais, é possível afirmar que, certamente, um dos segmentos mais impactados é a juventude. O aumento dos índices de violência, de pobreza e as mínimas condições de acesso à educação e ao trabalho, e, por conseguinte, vivências de condições sociais precárias fomentam esses impactos, e como resultante, há percalços no caminho para acesso aos bens sociais e culturais e para a construção de cidadania.

Em diferentes cenários, a juventude carrega estigmas históricos, fases de grandes descobertas, por vezes, os jovens são considerados desbravadores, inconformados, destemidos, ou seja, é uma fase permeada de estereótipos! Neste ponto, tratar-se-á de um recorte desta juventude, considerando um percentual de jovens que acessam os serviços de atendimento, vinculados à Instituição (CPCA). Nestas linhas, será abordada a noção de juventude, considerando as especificidades da fase, neste contexto, destacando suas vicissitudes.

Sousa (2006, p. 11) aponta que o jovem se

[...] dimensiona individualmente e sob a influência de aspectos psicossociais, num percurso de (in)definições: busca identitária, tendência de estar em grupo, deslocamento constante de situações e vínculos, atitude de contestação e insatisfações sociais, intelectualização dos fatos, mudanças de humor, separação do universo familiar, questionamento dos valores sociais, fatores que se desenvolvem em pleno vigor na adolescência.

Considerando os reflexos da realidade social, é notadamente imprescindível ressaltar, que não se está tratando de um formato de juventude, mas sim, de diferentes formas, cenários e atores que compõem diferentes estruturas juvenis, que se estruturam de maneira diversificada de acordo com o nível e com a qualidade de acesso aos quais estes diferentes jovens estão expostos. Ainda, quanto às juventudes, sinalizam-se os impactos da severa segregação social e racial que envolve a desigualdade de oportunidade, classe, gênero e etnia.

A juventude é considerada a partir de um construto social e, no cerne desta concepção, é compreendida como uma fase de experiências diversificadas, inéditas e audaciosas, compondo, desta forma, distintas culturas juvenis. Aqui, cabe ressaltar as esferas nas quais se debruçará para formar esta compreensão, destacando condições socioeconômicas, classe social, tramas de poder, acesso aos bens sociais e culturais, ao mercado formal de trabalho e às instâncias educacionais.

Nestes termos, reitera-se a intencionalidade de voltar ao olhar ao jovem advindo de regiões periféricas que, em si, carregam as demandas objetivas e simbólicas deste contexto mediatizadas pelas expressões opressoras da vulnerabilidade social. Sposito, Silva e Souza (2006, p. 31) destacam fronteiras que aportam direções relacionadas à juventude, destacando duas direções:

Uma primeira estigmatizada em torno da noção adolescente pobre e outra em torno do jovem. Se antes da promulgação do ECA a clivagem existente se dava entre as crianças e os menores, após 15 anos de organização da sociedade civil, é evidente o avanço nas concepções em torno dos direitos da infância. De certo modo, há um forte reconhecimento social do direito de qualquer criança, independentemente de sua condição social, a ter uma família, à escola, condições de saúde, enfim, o direito à proteção e ao cuidado por parte do Estado. O mesmo não ocorre com a figura do adolescente pobre, sobretudo negro e morador das periferias urbanas de grandes metrópoles brasileiras. Desloca-se para esse sujeito a constituição de uma imagem que impede o reconhecimento social de seus direitos decorrentes de seu momento no ciclo de vida. O modo como são considerados pela opinião pública os adolescentes em conflito com a lei, recolhidos nos sistemas de

internação, espraia-se para todos aqueles que estão submersos nos bairros pobres e nas favelas. Nega-se a sua condição de indivíduos em formação e desenvolvimento, com múltiplas possibilidades abertas ao crescimento pessoal ao lado de necessidades amplas no domínio do lazer, da cultura, do esporte, da participação, entre outros.

Há aqui espaços para situar o leitor sobre os diferentes grupos juvenis, com inclinações diversificadas, com sonhos e projetos de futuro construídos a partir de diferentes óticas que vivenciam as expressões dos contextos sociais e culturais, aos quais estão inseridos, às demandas e “dores” da superação da vida infantil (corpo, fantasias e crenças) para aproximação e inserção no universo adulto, imbuído de suas responsabilidades e estigmas sociais, relacionadas ao trabalho, à renda, à formação. Em suma, pode-se conceber que não será possível fazer referência a uma cultura juvenil singular, com definições homogêneas, e sim, diversificadas e autênticas culturas juvenis, como corroboram Margulis e Urresti (1996).

Neste sentido, os jovens podem apresentar características inerentes a esta fase do desenvolvimento. Entretanto, é possível sinalizar que estes se deparam, literalmente, com o “fogo cruzado” no quintal de casa. Jovens de uma periferia não muito distante, veementemente veiculada nos noticiários. Jovens que têm o mundo do tráfico acessível e, por vezes, como ilusória possibilidade de ascensão, mas, em linhas gerais, como uma fábrica de ceifar sonhos e futuros juvenis.

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Na atualidade, inúmeros fatores refletem a relevância de se tratar da temática relacionada à violência que, por vezes, denota os recrutamentos do tráfico de drogas, que tem sido gerador de verdadeiros cenários de guerra por diferentes localidades. A partir de leituras sobre estes capítulos que envolvem esta combinação devastadora entre o tráfico de drogas e violência, notadamente, é possível se deparar com jovens.

Em outras linhas teóricas, no que se refere à violência simbólica, Bourdieu (2001) destaca que esta modalidade de violência se concretiza, por vezes, sem que seja identificada como violência, inclusive pela vítima, pois está enraizada às tramas de

poder naturalizadas. Este fator pode ser relacionado ao lugar de pertença estigmatizado por este jovem oriundo da periferia, assim, na medida em que “subjctivamente” reproduzem-se conceitos e práticas devastadores no que diz respeito à pluralidade de construção de expectativas para o futuro deste jovem.

Torna-se notável a compreensão da vulnerabilidade social como um resultante demérito da engrenagem que envolve a dimensão dos recursos materiais ou simbólicos dos indivíduos, contemplando a escassez de acesso à mobilidade social e participação em diferentes esferas, seja no que se refere a aspectos e oportunidades, sociais, econômicas, estudantis que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (FILGUEIRA, 2001; VIGNOLI, 2001).

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 14).

Inerente aos conceitos abordados, neste ponto, propositalmente, será apresentada a perspectiva que se refere à compreensão do protagonismo juvenil, que envolve um posicionamento direcionado a engendramentos deste jovem inserido à teia social. Considerando a ocorrência de ilusórias ações “ditas” promotoras de protagonismo juvenil, esta noção converge na direção da construção de novos *locus* e novos papéis a serem ocupados por este(s) jovem(ns). As participações de jovens como protagonistas “[...] vêm demonstrando ser alternativas eficientes para superar a vulnerabilidade desses autores, tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança” (CASTRO, 2001 apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 14).

E assim, compreende-se que:

O jovem protagonista é aquele indivíduo/ator social que encarna a regra e cuja atividade materializa o discurso do poder e atesta sua eficácia. Ou seja, o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação, e, portanto, “contribui” (conforme um termo frequente no discurso em questão) [...] integrados que estão à subjetividade, poder, regra e discurso não se exibem como tais e seu êxito é atestado pelo próprio indivíduo/ator social em atividade. (SANTOS, 2009, p. 8).

Busca-se compor brevemente um perfil desse jovem que se encontra vinculado aos Serviços de Atendimento e Fortalecimento de Vínculos nessa relação de

aprendizagem junto ao Educador Social. Numa perspectiva que considera a dimensão psíquica dos sujeitos, essa fase do desenvolvimento demanda dos jovens uma busca incessante por possibilidades de pertencimento, independentemente da situação socioeconômica na qual se encontrem. Entretanto, essa busca por estratégias de pertencimento pode se encontrar transversalizada pelas condições do contexto socioeconômico e, por este motivo, apresentar diferentes configurações. Torna-se possível identificar que esse jovem, por vezes, sofre os impactos da precariedade de acesso a bens sociais e culturais, das diferentes manifestações de violência, do acesso à educação que perpassa sua trajetória de constituição enquanto sujeito de direitos.

As juventudes moradoras de localidades periféricas, muitas vezes, são percebidas através de máscaras que vinculam sua imagem à criminalidade. Esta imposição de máscaras estigmatizantes é percebida pelas juventudes [...] no momento em que são ocultadas suas demandas e revelada, de modo pré-concebido, uma imagem que ressalta a figura do jovem transgressor, imposta tanto pela sociedade, quanto pelos profissionais que trabalham com estes jovens; e, muitas vezes, incorporada pelas juventudes. Neste processo de (in)visibilidade, muitas formas de violação de direitos humanos passam a ser naturalizadas, por fazerem parte da vida cotidiana da comunidade e das juventudes (SCHERER, 2010, p. 21).

A ausência de um lugar de pertença junto à família e aos amigos, vinculada à busca pela aceitação são fatores geradores desse sentimento de inadequação e “invisibilidade”. E nessa lacuna, em que as figuras identitárias, os pares e os sujeitos ensinantes construíram incipientes ou nenhuma vinculação positiva, instaura-se a falta e surge a possibilidade da utilização de recursos “compensatórios”, como o uso das substâncias psicoativas, o envolvimento com o tráfico e o conflito com a lei. Essas ferramentas podem ser utilizadas com mecanismos de afirmação e de pertencimento a determinados grupos, buscando amenizar os impactos da exclusão. Complementarmente a esta análise, é possível destacar que:

é preciso garantir a universalização de acessos e lidar com a diversidade sem cair na fragmentação. O primeiro passo será lembrar sempre que pobreza e desigualdades sociais se retroalimentam, mas são resultados de dinâmicas sociais específicas. O desenho de políticas públicas dirigidas para a multifacetada juventude brasileira deve ser feito de maneira a universalizar direitos e acessos sem reproduzir desigualdades. (NOVAES, 2003, p. 141).

Este jovem, morador da periferia, que vislumbra a aceitação e a aprovação de sua personalidade, de suas escolhas, de suas roupas e acessórios nas redes sociais,

por exemplo, recurso este imediatista e de supervalorização da imagem, está na direção de sua autoafirmação, de posicionamento junto aos seus pares. Nessas análises, essas experiências de juventude estão distantes dos jovens de classes econômicas mais favorecidas somente no que se refere ao preconceito visceral que acompanha os mais pobres simplesmente por suas origens. Em verdade, a juventude no Brasil está dividida em duas fatias: a fatia em condição social de extrema carência (os excluídos) e a fatia em condição social favorável (os incluídos). O referencial normatizador da juventude é o consumo, pois compartilham das intencionalidades que compõem as vivências desta fase do desenvolvimento humano.

O jovem oriundo desse contexto está inserido em um campo “minado”, pois ser jovem oriundo de classes populares corrobora o aumento do percentual estatístico nos noticiários de dados que sinalizam os efeitos trágicos da combinação de juventude, racismo, periferia e pobreza, que resultam em falta de acesso à educação, bens culturais, lazer, discriminação e violência.

Nesse contexto, é possível ressaltar a representatividade do jovem negro como uma de suas características relevantes, pois este jovem, oriundo de uma família com baixa renda *per capita*, que reconhece a violência desde sua tenra idade, indica a ausência do Estado no atendimento de suas principais demandas, o rebaixamento de potencialidades e o descrédito de sucesso. Nessa perspectiva, Sousa (2005) reitera a análise, sinalizando o aumento do número de assassinatos de jovens no Brasil. Entre 1991 e 2000, a elevação nos índices dessas mortes chegou a 76%, aspecto agravado quando se trata de jovens negros e de periferia.

Não obstante, as políticas públicas visam à superação dos efeitos da pobreza, mas têm fragilidades quanto à sua efetividade, fator que consequentemente impacta nas condições de acesso à educação, qualidade de vida, interações junto aos bens culturais, ao trabalho, à educação, ao lazer, à segurança, dentre tantos fatores que operam na constituição de um sujeito, assim, contribuindo para a reprodução do cenário de vulnerabilidades, especialmente, do segmento juvenil. Desse modo, é possível inferir que

[...] os direitos sociais são como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam

melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar igualização de situações sociais desiguais. “São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade”. (SILVA, 1998, p. 289).

Diante do cenário da pesquisa, aproxima-se o fazer do Educador Social ao jovem atendido nas atividades pedagógicas, em que aquele se propõe à consolidação de espaços de construção de cidadania de dialética entre o fazer pedagógico e a dinâmica do contexto social, protagonizados por esta relação que convida este jovem à análise crítica do contexto no qual está inserido, ao pensamento libertário, à criticidade e, em um ideário, vislumbre à transformação social; além de fortalecer laços e resgatar suas condições de pertencimento em contextos que reverberem suas potencialidades.

Deste modo, compreende-se que

[...] é a generosidade do olhar do outro que nos devolve nossa própria imagem ungida de valor, envolvida pela aura da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio. Nós nada somos e valem nada se não contarmos com o olhar alheio acolhedor, se não formos vistos, se o olhar do outro não nos recolher e salvar da invisibilidade – invisibilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor. Por isso, construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico. (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005, p. 206).

Em últimas análises desta relação educador/educando, ensinante/aprendente, vislumbra-se a composição de relação profícua de confiança, respeito e, especialmente, o fomento de reflexões e ações cotidianas para a construção de pensamentos críticos quanto ao lugar ocupado na sociedade por este jovem; e, primordialmente, a acolhida afetuosa deste educador que investe neste sujeito de possibilidades aprendentes, proporcionando espaços de construção de um projeto de vida que englobe sonhos e novos papéis a serem protagonizados pelos jovens; alicerçando ações, protagonismo juvenil e a acolhida deste sujeito e de toda a sua bagagem investida de potencial e de significações positivas quanto aos processos de aprendizagem. Inerente aos conceitos abordados, neste ponto, propositalmente, trar-se-á o conceito que se refere à compreensão do protagonismo juvenil, e que se refere a um posicionamento inerente a engendramentos que envolvem

a participação de jovens como protagonistas no seu processo de desenvolvimento vem demonstrando ser alternativas eficientes para superar a

vulnerabilidade desses autores, tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança. (CASTRO, 2001 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 14).

Na contemporaneidade, compor novas reflexões teóricas que envolvam os jovens torna-se de extrema relevância, pois este fator corrobora que, no futuro, diante do debate teórico e da composição de estratégias, seja possível alcançar um patamar que seja promotor de maior igualdade de oportunidades, o que resultaria na possibilidade de vislumbrar-se a minimização dos impactos das desigualdades sociais, dos impactantes da violência, bem como, do rechaço do jovem que advém da periferia. Faz-se necessário, portanto, rever teoricamente os mecanismos que tornam este jovem “invisível” diante das possibilidades de acesso à educação, bens culturais, saúde, lazer e liberdade.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentadas as estratégias adotadas para que se componha o delineamento da pesquisa. São aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, à escolha dos participantes, aos procedimentos para coleta de informações e posterior análise. Para compor a análise, parte-se da gravação e transcrição das entrevistas, sendo que as informações foram organizadas e esmiuçadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2006, p. 42), que conceitua essa técnica nos termos a seguir.

[...] um conjunto de técnicas de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Nesta etapa, serão apresentados os procedimentos previamente selecionados para a realização da pesquisa científica, sendo entendida como o estudo metódico dos procedimentos empregados. A principal designação da metodologia é o escopo da pesquisa, e a definição dos instrumentos de coleta e análise de dados se caracteriza como um dos movimentos mais importantes para um pesquisador. Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa pode ser compreendida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Este estudo configura-se como do tipo qualitativo, considerando a existência de uma relação entre o sujeito e o mundo externo, compreensão que denota a relação vincular entre a subjetividade do sujeito, que não engloba quantificações ou traduções numéricas, e o mundo circundante. Tem como premissa central a interpretação dos fenômenos e a análise e compreensão dos significados, e tem como foco a observância, a captação e a descrição do diagnóstico situacional.

A pesquisa qualitativa possibilita a captação de informações mais abrangentes, pois considera o potencial do material coletado, com suas especificidades quanto ao discurso do participante, e das informações que compõem o escopo que possibilita a compreensão do fenômeno estudado. Triviños (1987) destaca que as descrições dos

fenômenos observáveis se configuram a partir de uma rede de significados, a partir de uma análise subjetiva dos relatos, cenários e contextos. Assim, a interpretação dos resultados obtidos ao longo do processo de coleta está pautada na percepção de um fenômeno inscrito em um contexto. Nessa perspectiva, destaca-se o enfoque exploratório deste estudo, pois se dispõe a familiarizar-se com uma temática pouco investigada, considerando que pretende colaborar para ampliar as discussões sobre o tema, além de compor novas hipóteses quanto ao assunto abordado.

Ao término da gravação das entrevistas e da composição do material transcrito, foi adotada a leitura flutuante na etapa de elaboração de indicadores, em que foram criados eixos temáticos inter-relacionados às questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa. Considerando que as entrevistas transcritas constituem o corpus de análise, foram construídos mapas qualitativos, nos quais foram incluídas as respostas dos sujeitos, de forma sequencial e ordenada, buscando organizar as ideias, memórias, conceitos, cruzando as informações de acordo com cada eixo temático encontrado no instrumento de pesquisa, as quais, destacam-se: Eixo (1) Aprendizagem na Infância – Primeiros Cuidadores/ Vínculo com o Aprender; Eixo (2) Aprendizagem no Âmbito Escolar – Vínculo com o Aprender; Eixo (3) Escolha Profissional; Eixo (4) Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social. Estes eixos temáticos envolvem as reflexões teóricas que constituem a análise das informações coletadas.

3.1 O cenário e os sujeitos do estudo

Este estudo será desenvolvido com educadores sociais que atuam no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis – CPCA, localizado no Bairro Lomba do Pinheiro,¹⁰ região Leste da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que desenvolvem suas ações junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.

A seguir, para ilustrar, apresenta-se o mapa demonstrativo da região.

¹⁰ A Lomba do Pinheiro é uma área de 2.455 hectares, no limite leste de Porto Alegre com o município de Viamão e concentra 30.388 habitantes (CENSO, 2000).

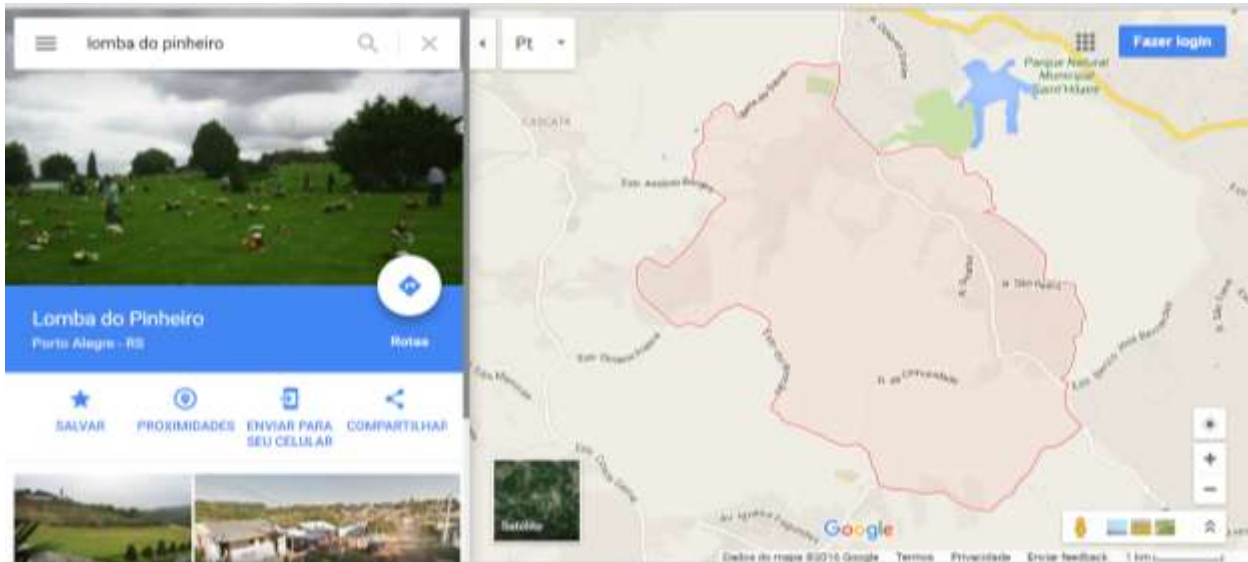


Figura 1 – Mapa da região

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Lomba+do+Pinheiro,+Porto+Alegre+-+RS/@-30.1152381,-51.1636734,13z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x95199c671859e81f:0x7bcfd9c5bafb2811>. Acesso em: 21 mar. 2016.

O bairro Lomba do Pinheiro está situado numa região em que são identificáveis significativos índices de pobreza e manifestações constantes do tráfico de drogas, com recrutamento indigno de crianças e jovens.

A localidade apresenta grandes déficits em relação a estruturas de habitação, acesso a bens culturais e saneamento básico. Entretanto, detém espaços de atuação comunitária atuante junto ao orçamento participativo, além de ter instituições que promovem espaços de proteção vinculados à assistência social, representada pela Fundação de Assistência Social (Fasc),¹¹ que desenvolve ações de promoção de cidadania, empoderamento juvenil e de proteção aos riscos oriundos do contexto de repetidas tensões que contam com a repressão policial e a indiscriminada venda de substâncias psicoativas.

¹¹ Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc): é o órgão gestor da Política de Assistência Social no Município de Porto Alegre, responsável pela oferta de serviços, programas e benefícios que promovam a inclusão de cidadãos, famílias e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social. Por meio de sua rede socioassistencial própria e também conveniada, trabalha balizada pelas diretrizes e princípios da Política Nacional de Assistência Social, a qual define a assistência como direito à proteção social e objetiva à consolidação dos direitos sociais a todos que dela necessitem. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=56>. Acesso em: 19 outubro 2015.

Ainda quanto ao território da pesquisa, é possível inferir que existem iniciativas comunitárias para a proteção de crianças e adolescentes junto a instituições sem fins lucrativos. A partir de informações fornecidas pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA),¹² atualmente, 943 entidades atuam na cidade de Porto Alegre e encontram-se cadastradas junto ao conselho. Desse total, 56 instituições estão localizadas na região Leste da cidade constituindo o universo deste estudo.

3.2 Universo e amostra

As entrevistas foram realizadas no Centro de Promoção da Criança e do adolescente São Francisco de Assis (CPCA). A instituição está localizada na região Leste da cidade de Porto Alegre/RS, que tem como premissa a defesa, a garantia de direitos em todas as diferentes situações e complexidades, exigindo compromisso e qualidade na intervenção para que todos tenham vida em plenitude.

A população do estudo foi composta por três Educadores Sociais, vinculados à instituição citada, atuantes no Programa de Aprendizagem Profissional, Jovem

¹² A obtenção destas informações se deu a partir de contato realizado junto ao CMDCA.

¹¹ A Lomba do Pinheiro está localizada na periferia sudeste de Porto Alegre, a 18 km do centro da cidade, também executa programas, serviços, projetos e parcerias em outras regiões da cidade, como região Leste e bairro Partenon. A região da Lomba do Pinheiro (que compreende os bairros Lomba do Pinheiro e Agronomia) formou-se por volta de 1940, mas as ocupações tiveram um incremento a partir dos anos 70, onde houve a emigração da população da zona rural que buscava na capital a solução para o problema da falta de trabalho, moradia e renda. Esta região, que, antigamente, era ocupada por sítios de famílias abastadas, foi aos poucos ficando com imensidão de áreas desocupadas. Isto se tornou atrativo para as famílias que, uma vez vindas para cidade em busca de emprego, não tinham alternativas de moradia. Assim, a Lomba do Pinheiro passou a ter uma crescente ocupação de áreas vazias, inclusive das áreas de risco, sem infraestrutura, sem praças, sem escolas, sem serviços de saúde suficientes para atender a toda população que cresceu de forma explosiva, não conseguindo, com os recursos disponíveis, acompanhar a crescente demanda. Segundo o Censo do ano de 2000 do IBGE¹, dos 77 bairros da capital, a Lomba do Pinheiro ocupa o 75º lugar em rendimento médio mensal por responsável pelo domicílio. Dentre as pessoas responsáveis pelos domicílios, a maior parte recebe entre 1,1 e 5 salários mínimos e um índice expressivo recebe até um salário mínimo mensal (15,69%). Um estudo da Prefeitura de Porto Alegre de 2007 analisou o índice de vulnerabilidade social do município, considerando o número de domicílios com abastecimento de água e esgoto sanitário não adequado, sem banheiro, com renda de até dois salários mínimos, o elevado número de moradores até 14 anos, e a baixa escolaridade dos responsáveis. Nesse estudo, a Lomba do Pinheiro é a terceira em vulnerabilidade social, sendo a de maior densidade demográfica. Soma-se a isso o desemprego e as outras debilidades de infraestrutura social e cultural. Na Lomba do Pinheiro, convivem cerca de 80.000 habitantes, numa superfície de aproximadamente 15,22 km², concentrando um conjunto significativo de vilas populares. Compreende uma parte do território municipal, situado na região leste e limite com o município de Viamão, que compõe a Região Metropolitana de Porto Alegre.

Aprendiz, que se propõe ao atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, residentes nesta região da cidade. Caracteriza-se por um programa que desenvolve ações socioeducativas, entremeadas por ações de caráter de iniciação profissional, que preconizam o desenvolvimento integral do adolescente, articulando conhecimentos básicos, específicos e de gestão, a partir de uma visão interdisciplinar, intencional e emancipatória. Contempla a construção de conhecimentos de maneira articulada distribuídos em módulos: básicos, específicos e de gestão. Visa a um perceber, em que o sujeito se estabelece como um ser integral que faz interação com um objeto de conhecimento e que, para haver conhecimento, é preciso que o sujeito entre em relação com a totalidade do objeto a ser estudado e principalmente que este use de toda a sua personalidade para desenvolver este processo.

A proposta metodológica do programa de aprendizagem profissional prevê ações que se referem à acolhida dos sujeitos, bem como, à promoção de aprendizagens numa abordagem que prevê o resgate de aprendizagens e de potencialidades, visando a estratégias de inclusão social e de reconhecimento deste jovem na teia social. A seguir, como forma de ilustrar, apresenta-se a organização do programa. Retomando o cenário de pano de fundo, destaca-se que o programa de aprendizagem profissional está vinculado à instituição (entidade formadora habilitada) e à lei de aprendizagem, sendo destinada aos jovens da comunidade, tendo como premissa o desenvolvimento de habilidades e competências, além da inserção no mundo do trabalho a partir das empresas parceiras.

A lei da aprendizagem profissional garante um contrato formal de trabalho, de até dois anos, a adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos, com a principal finalidade de propiciar a esse segmento da juventude o acesso à "formação técnico-profissional metódica", organizada em um programa previamente aprovado pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego e sujeito à fiscalização da Inspeção do Trabalho. Obrigação prevista no art. 429 da CLT para todos os estabelecimentos de médio e grande portes que devem cumprir cotas, a contratação de aprendizes é *facultada a micro e pequenas empresas*, e também vem sendo ampliada em alguns órgãos da administração direta com base nas mesmas premissas legais. O princípio em que se sustenta a aprendizagem, um contrato de trabalho em que o "aspecto formativo deve se sobrepor ao produtivo", como configurado no art. 429 da CLT, envolve outro ente, não presente nas relações comuns de trabalho, que é a entidade formadora habilitada. (GONÇALVES, 2014, p. 191).

Com o intuito de ilustrar as prerrogativas que compõem o programa, segue o organograma a seguir:

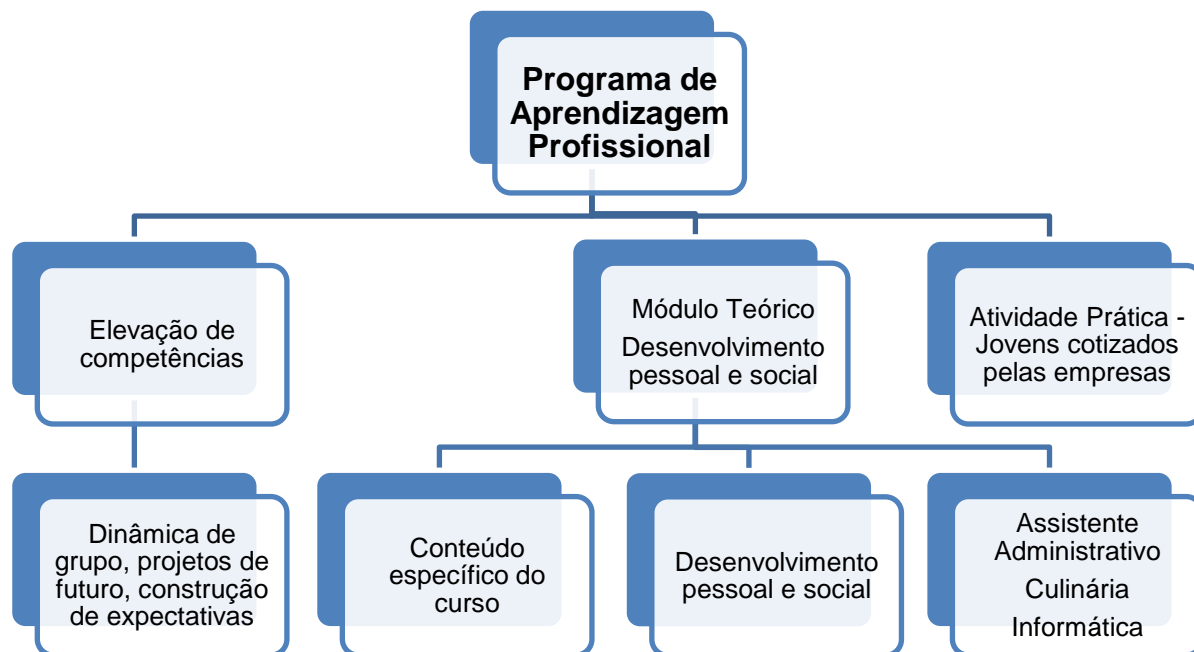


Figura 2 – Organograma.

Fonte: elaborada pela autora.

Os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa se caracterizam pela atuação na função de Educadores Sociais e pelo vínculo com a instituição. As entrevistas foram realizadas com três educadores, sendo que cada um desenvolve suas ações nos módulos citados anteriormente, que envolvem diferentes áreas do saber. Os educadores desenvolvem ações diárias de aprendizagem a partir de um planejamento construído e compartilhado junto à equipe de educadores.

Dentre as informações coletadas, e diante do material das entrevistas, encontram-se histórias de aprendizagens (re) significadas, sujeitos que aprenderam a partir do olhar do outro, que se constituíram como aprendentes, e escolheram caminhos profissionais que instigam diariamente para que se tenha crença em sonhos, em potenciais mudanças que denotam que é possível construir sonhos junto aos jovens. Em um ideário, é possível se debruçar sobre a análise dos excertos das entrevistas,

buscando apresentar estes Educadores Sociais, tendo como base seus relatos, seus sonhos de transformações e suas histórias de vida. Dessa forma, imbuindo-se de simbolismo e apreço pelas relações entre educandos e educadores relatadas nesta pesquisa, encontram-se na mitologia e nas habilidades dos deuses gregos aproximações de personalidades e, assim, analogamente, foi composta a seguinte identificação entre Deuses Gregos e os Educadores Sociais.

Educador Morfeu (Deus dos Sonhos)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Masculino • Idade: 26 anos • Tempo de atuação na função de educador social: 5 anos • Aspecto formativo: Curso técnico na área de informática
Ártemis (Deusa defensora da pureza)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Idade: 40 anos • Tempo de atuação na função de educador social: 12 anos • Aspecto formativo: Ensino médio completo
Atena (Deusa símbolo da sabedoria)	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Idade: 36 anos • Tempo de atuação na função de educador social: 02 anos • Aspecto formativo: Licenciatura em História

Figura 3 – Deuses gregos e educadores sociais.

Fonte: elaborada pela autora.

3.3 Procedimentos e técnicas para coleta e análise das informações

Tendo em vista a compreensão do problema de pesquisa: “*De que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a constituição do ser “ensinante” na atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social?*”, pretende-se desenvolver o processo de coleta de informações por meio de entrevistas

semiestruturadas, realizadas nas datas e horários escolhidos pelos educadores participantes. As entrevistas serão gravadas, com o consentimento dos entrevistados, com o intuito de captar integralmente as informações.

A entrevista semiestruturada refere que este procedimento tem como principal diretriz o assunto que baliza as questões que “suleiam” o estudo, que se tornam complementares às questões que surgem no momento da coleta de informações junto ao participante da pesquisa. O autor destaca, ainda, que esta modalidade de procedimento provoca o surgimento de informações de caráter mais livre, colaborando para que as respostas não se convertam em padronizações de alternativas.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas contendo questões que possibilitem ao participante discorrer sobre a temática proposta a partir da temática definida previamente pelo pesquisador que direciona as perguntas, de maneira que o participante não se limite a respostas abreviadas pelo formato das questões. O pesquisador deve direcionar e redirecionar suas questões na medida em que o participante contribui com suas narrativas, de maneira que possa incluir novas questões, retomando assuntos que componham o contexto da entrevista. Para que se alcance essa narrativa natural, é importante trazer à tona excertos das diferentes memórias, possibilitando que o participante contribua com lembranças de parte de sua vida. Assim, o pesquisador pode inclinar-se a suscitar memórias do pesquisado.

Este recurso é utilizado para a coleta de informações no processo de pesquisa, que destina-se à interação e ao diálogo entre participantes e o pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa. Esse recurso vem sendo amplamente utilizado na pesquisa qualitativa, pois se acredita que, por ter um roteiro flexível, permite que o pesquisador possa estabelecer um diálogo mais profundo com seu interlocutor, podendo, assim, perceber os diferentes pontos de vista do sujeito (FLICK, 2004). Ademais, redimensionar uma pergunta, aprofundar outra, repetir algum questionamento são possibilidades deste tipo de abordagem que podem dar maior subsídio empírico à pesquisa, auxiliando na busca de proposições ao problema de pesquisa preestabelecido.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica utilizar questionamentos básicos apoiados em teorias que se relacionam com o tema de

pesquisa. O foco principal é proposto pelo entrevistador, a partir de um questionamento a respeito do qual o interlocutor estará livre para discorrer. Um roteiro mais aberto “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). O roteiro da entrevista encontra-se em elaboração, considerando os objetivos desta pesquisa, pautados a partir das questões norteadoras. Em anexo¹³, encontra-se o roteiro, ainda que em versão preliminar. Espera-se, nesta etapa de qualificação, a construção de novas questões a serem adicionadas ao instrumento.

A técnica de análise de conteúdo apresenta como seu objetivo primário a coleta de informações enunciadas nas falas dos sujeitos participantes, a partir das análises compostas pelo pesquisador, buscando, assim, a construção do corpo analítico dos dados que visam à aproximação das respostas ao problema de pesquisa, e desta forma, “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2006, p. 105).

As informações coletadas, no decorrer da pesquisa, foram administradas privilegiando a subjetividade individual, premissa recorrente nas pesquisas sociais. Esta modalidade de pesquisa exige uma postura do pesquisador que envolve a escolha de uma metodologia que engloba os aspectos singulares dos discursos dos participantes da pesquisa. Assim, pode-se complementar que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Quanto à escolha do procedimento de análise de dados, Chizzotti (2006, p. 98) ressalta que

[...] a descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Quanto à análise de conteúdo, Bardin (2006) sinaliza a contemplação de métodos que explicitem, sistematizem e expressem o conteúdo de mensagens, tendo

¹³ O roteiro da entrevista corresponde ao Anexo B.

como finalidade atingir inferências lógicas e justificadas em relação à procedência das mensagens. Bardin (2006) apresenta três modalidades de administração das informações para a realização da análise de conteúdo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No que se refere à interpretação, a análise de conteúdo transita entre duas instâncias: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Assim, pode-se destacar que a pré-análise se constitui pela organização e sistematização das ideias e do material coletado, fase essa composta pela leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e preparação do material (BARDIN, 2006). A leitura flutuante pode ser compreendida pela atividade de aproximação profícua junto ao material, analogamente, entendida com um mergulho no material de análise. Refere-se aos cuidados com o manuseio e com a organização do material (das entrevistas) coletado, desde o cuidado em sua degravação até a preservação da linguagem oral, incluindo aqui a intencionalidade do pesquisador em transpor suas análises teóricas, suas percepções no campo hipotético, para a posterior construção material de sua escrita analítica. “Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2006, p. 96). Assim, a partir da leitura flutuante, inicia-se a feitura do material de análise e se constitui o corpus de análise, de acordo com os dados advindos das entrevistas.

3.4 Cuidados éticos

Esta Dissertação foi submetida à Comissão Científica da Escola de Humanidades, através do Sistema SIPESQ, protocolo nº 7315, e recebeu aprovação sem ressalvas, em 29 de junho de 2016, o que possibilitou a iniciação dos procedimentos de pesquisa empírica. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),¹⁴ assinado pelos sujeitos participantes da pesquisa: os educadores

¹⁴ O TCLE corresponde ao Anexo A.

sociais. No TCLE, foi assumido o compromisso com o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, além da responsabilidade pelo uso das informações para fins acadêmicos. Para as ONGs, apesar de não se constituírem como objetos deste estudo, foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa contendo os objetivos do estudo e os procedimentos para coleta de informações. Nesse sentido, esta pesquisa priorizou o tratamento dos participantes com dignidade, respeitando-os em sua autonomia e protegendo-os com cuidados éticos.

Quadro 2 – Quadro metodológico: problema de pesquisa, objetivos, questões norteadoras e instrumentos de coleta de informações

Quadro metodológico		
<p>Problema de pesquisa: De que forma as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para sua constituição “ensinante” e para a sua atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social?</p>		
<p>Objetivos</p> <p>Desvelar a influência das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender dos educadores sociais para a constituição do ensinante na atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.</p>	<p>Questões norteadoras</p> <p>Quais foram os vínculos construídos pelos educadores sociais ao longo de suas experiências como aprendentes?</p>	<p>Instrumento de coleta de informações</p> <p>Entrevista semiestruturada</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>Analisar de que forma as vivências do Educador Social como aprendente e os vínculos estabelecidos com o aprender contribuem para a formação do “ensinante”.</p> <p>Compreender como o educador percebe a aprendizagem dos jovens com os quais trabalha e relacionar essa percepção com a sua prática profissional de “ser educador”.</p> <p>Investigar possíveis relações entre as histórias de aprendizagem e a escolha profissional.</p>	<p>Os vínculos positivos e/ou negativos influenciaram na constituição do ser ensinante?</p> <p>Os vínculos positivos e/ou negativos influenciam em sua prática cotidiana junto aos jovens?</p> <p>Qual a influência das trajetórias de aprendizagem do Educador Social na sua atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social?</p>	

Fonte: elaborado pela autora.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Trajetórias aprendentes de Educadores Sociais: a infância como lugar de construção dos moldes de relacionamento com o aprender

Este capítulo pode ser considerado como o cerne deste processo de pesquisa, pois apresenta o escopo deste estudo, corroborando a compreensão dos achados teóricos advindos das entrevistas, assim como, das memórias e produções subjetivas compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa. O Educador Social, como figura chave para que sejam abordadas as temáticas referentes ao aprender, é paralelamente compreendido a partir das relações estabelecidas entre seus pais/cuidadores, família, escola e suas reflexões, objetivos e subjetivos na escolha e na atuação profissional junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. A seguir, a fim de ilustrar estes caminhos, apresenta-se a figura:

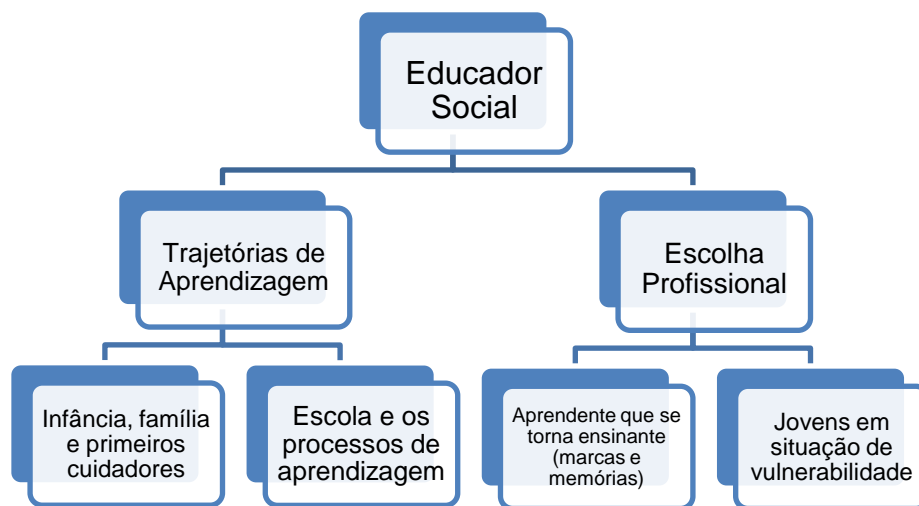


Figura 4 – Educador social.

Fonte: elaborada pela autora.

A análise parte da fundamentação teórica (e por este motivo retoma alguns conceitos que, por serem essenciais, foram explorados nos capítulos teóricos), porém, foi necessário revisitar outros conteúdos, que foram estudados no momento teórico, pois não fizeram parte daquele escopo, mas que, para a análise,

foram primordiais. A análise foi organizada primeiramente pela “visitação” das experiências dos sujeitos da pesquisa e suas infâncias, desde a relação mãe-bebê, analisada a partir da perspectiva psicanalítica. Também, as relações estabelecidas com o aprender do nascimento à primeira infância, e a importância da qualidade das relações envolvendo afeto e a relação com os cuidadores, dando vistas a aspectos relacionados à esfera subjetiva que envolve a aprendizagem humana, sob este prisma teórico.

A composição desta análise inicial provocou e instigou a autora. Inclinou-a a debruçar-se diante do problema de pesquisa: “*Como as trajetórias de aprendizagem dos educadores sociais contribuem para a sua constituição ensinante e para a sua atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social?*”. Conhecer estes trechos de histórias de vida, delinear excertos narrados à teoria contemplam a proposta deste capítulo teórico.

Além da Psicanálise, a teoria histórico-social, entremeada por reflexões psicopedagógicas, contribui para a construção desta análise, buscando, assim, criar uma compreensão teórica que compreenda o percurso deste educador desde suas primeiras interações com seus primeiros ensinantes até sua constituição como “ser” que ensina, entremeada pelo contexto de vulnerabilidade no qual os jovens com os quais desenvolve suas atividades estão inseridos.

É possível identificar, nas análises construídas até aqui, caminhos que demonstram a estreita relação entre a constituição do sujeito *aprendente-ensinante*, desde suas primeiras interações com seus primeiros cuidadores. Ressalta-se, neste ponto, a significativa relevância do investimento afetivo nestas relações e o impacto na constituição subjetiva dos sujeitos.

Neste ponto, configurando-se um recorte intencional, destaca-se que o nível de envolvimento, as formas de relacionar-se entre a tríade bebê, figura materna, e posteriormente, a figura paterna, tornam-se bases para as relações que este sujeito estabelecerá com os objetos de conhecimento, além disso, fortalecerão este “conceito” construído individualmente por cada sujeito e que é determinante para compreender sua postura diante de seus processos de aprender-ensinar.

Adscrevendo-se, tornar-se um sujeito autor, aquele sujeito que “pode aprender”, a partir do que o ambiente e seus pares lhes conferem, enquanto capacidades e competências. A autoria de pensamento nasce à medida que este sujeito se constitui numa atmosfera favorável à descoberta do mundo e dos objetos e outorga ao sujeito o papel de aprendiz. Assim, torna-se estritamente fundante a criação e manutenção de um ambiente em que não prevaleçam processos rígidos que envolvam as diferentes descobertas do bebê, e em contrapartida, investimentos em ofertas e oportunidades de interação e, especialmente, um espaço profícuo para a criatividade e a liberdade de pensamento.

Para a psicanálise, a família é tida como as condições mínimas, necessárias que garantem o advento de uma subjetividade. Condição essa que se refere ao Outro. Outro no sentido de outro real imediato, dos cuidados. Outro no sentido da linguagem, da cultura, que definirá para esse sujeito por advir o lugar que ele ocupará. (MENDONÇA, 2009, p. 23).

A fundamentação psíquica do indivíduo se estrutura a partir das características do meio no qual ele está inserido e da espécie de relação parental instituída, visto que, desde o nascimento, o bebê vivencia a experiência de total dependência e necessidade de acolhida, afeto, um olhar cuidadoso que investe atenção e confere importância. Os pais e cuidadores, desde a mais tenra idade, têm como premissa de sua atuação como cuidadores estruturar caminhos que promovam aos seus filhos o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, que fortalecerá a construção de sua autonomia de pensamento. Desta forma, compartilhando momentos de respeito às características diante do aprender e de suas potencialidades, favorecendo uma atmosfera íntegra e afetiva.

A instauração de um ambiente que favoreça ao sujeito o seu reconhecimento como um sujeito dotado de possibilidades saudáveis de aprendizagem nasce nesta relação. Entretanto, fraturas neste processo, que envolvem a insipiente abertura de espaços de circulação do saber e do não-saber também se instauram nestes momentos iniciais de interação junto aos pais e cuidadores.

Nesta perspectiva de análise, é possível compreender que um espaço de circulação de conhecimento, as intervenções diante do *não saber*, a inclinação dos sujeitos diante de novas experiências e a interação com os cuidadores estão intimamente relacionados à modalidade de aprendizagem construída pelo sujeito. Sendo assim, abre-se espaço para que o sujeito aprenda, crie e desenvolva suas estratégias para aprender e superar quaisquer obstáculos que impeçam uma relação saudável com os objetos de conhecimento.

Torna-se importante analisar as formas com as quais este futuro educador interagia com os primeiros objetos de conhecimento, e de que forma os ensinantes propuseram que se estabelecesse contato com as inéditas experiências de aprendizagem na primeira infância. E, diante dos relatos dos Educadores Artemis e Atena, surgem excertos de vivências permeadas dos afetos da vida junto aos pais, marcados pelo aprender a “tornar-se”, ao “vir a ser” de acordo com os modelos oferecidos pelos seus pais e cuidadores. Há, nestes excertos, prevalência da objetividade, de aprendizagens da vida cotidiana, incluindo tarefas domésticas, que permeavam as vivências da família e tinham um lugar de grande importância.

As análises aqui descritas não pretendem apresentar diagnósticos acerca dos processos de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, entretanto, propõem-se a compreender os enlaces construídos em suas histórias de vida que hoje formam estes sujeitos direcionados a investimentos diante do aprender o outro e em um cenário que reflete as consequências das desigualdades sociais e da violência.

Alguns aspectos relevantes quanto ao conteúdo tornaram-se perceptíveis, pois foram identificados e analisados, mas serão tratados amplamente no seu aspecto teórico sem detalhamentos quanto à identificação dos mesmos. Cabe ainda reiterar que não se direcionará o olhar aos aspectos relacionados às fragilidades diante do aprender, entretanto, dentre os achados da pesquisa, foi possível se deparar com “marcas” resultantes de processos de aprendizagens, por vezes, mediados por estratégias debilitadas.

Esta via de circulação de saberes proporciona direções para compreender a sobreposição da objetividade, diante da subjetividade, o que aproxima da

compreensão da modalidade de aprendizagem em desequilíbrio, que será discutida amplamente. Duarte (1996 p.75) destaca que “a apropriação dessa cultura objetivada expressa a essência da humanização, tanto do gênero humano quanto do indivíduo”.

Há trechos que se remetem ao lugar do aprender e a formas de vínculo que emergem desta relação, nas entrelinhas, a Educadora Atenas apresenta uma importante valorização dos ensinamentos repassados por sua avó, que representou este papel de “construção de conhecimentos” pela via da apresentação de modelos. Assim, a Educadora Atenas relata:

Eu me lembro da vó fazendo pão, feito em casa ali no fogão, um pão maravilhoso, aí ela fazia a massa e aí ela [...] eu me lembro dela fazendo assim, ela chamando a gente né, pra olhar. Não sei fazer pão, algumas coisas eu bato mal, mas enfim. Eu tenho assim essas coisas boas dela, tenta né, ensinar a gente fazer algumas coisas assim, fazer comida assim, a fazer um arroz assim, explicar como é que faz, esquentar água. Primeiro tu esquenta um pouquinho d'água, lava o arroz, coisas assim. Me lembro dessas coisas assim, boas assim.

As aprendizagens da infância permeiam o imaginário infantil, visto que compõem este espaço de “boas memórias” construídas na interação com os cuidadores e a significação das tarefas desenvolvidas. Isto posto, a valorização das experiências e as vivências na teia social implicam este sujeito no processo de construção de si e de suas relações, o que caracteriza este sujeito como pertencente. Assim, complementarmente, Duarte (1993, p. 38) destaca:

A atividade humana é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracterize a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividades de outros seres vivos.

A Educadora Atenas, ao relatar sua primeira experiência escolar, apresenta as formas adotadas pela sua família para acolher seu “não saber”, bem como, medos, angústia e sentimentos de inadequação carregados de um paradigma tradicional, cujo aprender é concebido como uma reprodução de conteúdos, modelos e ditames.

E a minha mãe que me ensinou assim as vogais, o alfabeto. Eu me lembro que tinha uma regrinha, que tinha ali o A, B [...] retangular de

passar o lápis dentro né. Então, a minha mãe comprou essa daí, lembro até que era vermelha até hoje não esqueço, então eu tinha essa aí, as vogais e o alfabeto, escrevia meu nome, nome da mãe, nome da vó.

Assim, as primeiras aprendizagens se remetem à perspectiva de ensinantes com posturas notadamente rígidas com relação às aprendizagens, com uma postura que impossibilitava a autoria de pensamento, e promovia a construção de um vínculo frágil com o aprender. O que pode ser analisado em excertos que denotam que a postura do ensinante provoca “marcas” simbólicas nas memórias de aprendizagem deste sujeito. Indubitavelmente, tratam-se de registros significativos na vida e na constituição dos sujeitos, como a Educadora Atenas destaca, quanto aos momentos de realização dos temas de casa: *“aprendia com o choro preso na garganta, aos trancos e barrancos”*.

A figura autoritária (representante da lei) torna-se importante personagem na história dos participantes da pesquisa, podendo ser compreendida como esta figura limitadora de potencialidades, em que estabelece pouco espaço para a curiosidade, inventividade, questionamentos e autoria de pensamento. A palavra “autoria”, neste contexto, tem como conotação o desejo pelo “conhecer”, faz referência a um sujeito dotado de condições de edificar seu pensamento. A criação de uma atmosfera favorável à autoria se traduz pela legitimação outorgada ao sujeito a autorizar-se a ser agente de suas atitudes de forma consciente, autônoma e segura. É uma composição de fatores subjetivos e objetivos que envolvem a habilidade do sujeito de pensar e de criar seus conceitos, pensamentos e atitudes. São fragilidades nesta constituição do ego e dos moldes subjetivos de interagir que podem resultar na cópia de modelos e padrões de pensamento e ações, resultando em sujeitos que se submetem a outros, que imitam e seguem pensamentos previamente construídos, sem questionar ou transgredir padrões. Em contrapartida, a autoria está na direção contrária à submissão, à reprodução, à imitação, à falta de criatividade e à inventividade. Rubinstein (1999, p. 28) destaca que “o processo de construção da autoria é contínuo complexo, pois envolve o reconhecimento da autoria de pensamento e o posicionamento diante das modalidades de aprendizagem do sujeito, portanto, da singularidade”.

O sujeito que constrói caminhos na direção de sua autoria torna-se livre para ser e agir por vezes subversivo aos padrões de ser e de pensar que lhes foram apresentados. O sujeito autor de seus pensamentos interage com o mundo que o cerca, e nesta interação contínua, torna-se um ser social, dependente do outro para aprender, e aprende por observação e espelhamento, aprende, pois se vê a partir do olhar do outro como alguém dotado de importância. Aprende sobre si, a partir do que o outro lhe confere. A autoria de pensamento redonda na criação de condições de aceitação do seu próprio pensamento que difere do outro e que permite a superação da fantasia e da realidade e que seja possível modificar-se em uma ação (FERNÁNDEZ, 2001a).

Doravante, na medida em que há espaço para a autoria e circulação de saberes, as emocionalidades acerca do aprender formam-se e corroboram os futuros papéis que este sujeito desempenhará. Essa perspectiva surge na fala da Educadora Ártemis, que relata:

Eu lembro muito do meu pai. Meu pai, sempre foi quem “tomou” as rédeas assim da casa, sempre cuidou de todos os filhos”, apresentando com afeto a memória aprendente junto ao seu pai. Meu pai que trazia mais essa coisa da educação da gente, ele cantava pra gente, ele se sentava, contava história, acho que isso é uma lembrança boa assim, não sei se é por aí. É até a forma da gente conviver com os próprios irmãos né. Eu achava ele assim. Nossa! Quando eu crescer, eu quero ser igual ele. Ele era um superpai assim, ajudava a gente nas matérias que ele sabia também porque, no tempo que ele estudou, era bem fragilizada a educação.

Compondo esta análise, torna-se relevante reiterar que estas memórias compõem a bagagem deste ser que ensina, o Educador Social, enquanto criança na condição de explorador, desbravador e aprendiz, que possui uma trajetória aprendente anterior ao seu nascimento, pois já é resultado do desejo de seus pais, que têm suas histórias de vida e trajetórias de aprendizagem. Assim, foram deixadas inscrições e identificações que irão compor os registros nas relações com o conhecimento. E esses meandros da história possivelmente influenciam na forma de construir conhecimento junto aos jovens com quais desenvolve suas ações pedagógicas.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que os vínculos entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina foram construídos entre afetos e desafetos que impreterivelmente permeiam as relações humanas. O que abre espaço para pensar sobre a subjetividade e a afetividade como processos importantes nos diferentes cenários que envolvem o aprender.

No arcabouço teórico que envolve esta reflexão, a subjetividade refere-se àquilo que é único e singular do sujeito e, a partir do referencial teórico adotado para compreender tais fenômenos, segundo González Rey (2005), pode ser compreendida com uma porção extremamente significativa para a compreensão do psiquismo, referindo notoriedade à seguinte definição de subjetividade: “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 19).

A reflexão quanto à subjetividade torna-se de eminente relevância, pois está vinculada às premissas desta dissertação, que visa a uma aproximação das contribuições de memórias encharcadas de cargas afetivas. E ao se repensar sobre o acesso destas reminiscências, identifica-se a importância destas na constituição da personalidade dos sujeitos.

O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. (BOCK, 20--, p. 6).

Complementarmente, a subjetividade se remete a uma esfera mais intrínseca e particular do sujeito, que envolve dimensões construídas desde a vida intrauterina, pois se refere ao vínculo construído na relação mãe-bebê. Por este motivo, a subjetividade tem papel importantíssimo na constituição das *emocionalidades* produzidas acerca do aprender sobre o aprender. Fernández (2001b, p. 56) refere que: “desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre em relação com a modalidade de ensino e de aprendizagem de seus pais”.

As ações que a criança assimila, orientada pelo adulto, criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino. (MUKHINA, 1996, p. 84).

Destarte, em uma perspectiva que considera a subjetividade humana um aspecto constituinte dos processos de aprendizagem, González Rey (2003), em seus achados teóricos, alarga a compreensão e sugere conceitos potencialmente importantes para que se compreenda a aprendizagem, a partir da perspectiva da subjetividade. Estes conceitos se referem à subjetividade individual e social e à produção de sentidos subjetivos. González Rey (2003, p. 108) apresenta o seguinte conceito de subjetividade:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

Outrossim, a afetividade pode ser claramente considerada como parcela importante da constituição dos sujeitos, pois a construção de saberes condensada pela aproximação de afetos favorece ao sujeito um espaço de aprender saudável. Um espaço em que o afeto permeia relações e novas descobertas. A afetividade cria uma atmosfera favorável, pois sinaliza a este sujeito.

As relações estabelecidas com os primeiros ensinantes tornam-se perceptivelmente significativas para a constituição do sujeito, bem como, para o delineamento de sua modalidade de aprendizagem. Excertos dos relatos tratam de esquemas de aprendizagem que redundam numa modalidade de aprendizagem hiperassimilativa e hipoacomodativa, que se referem a processos de aprendizagem em desequilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação. A variável referente a este possível desajuste no processo de aprendizagem nasce na medida em que há o debruçamento sobre a forma com a qual se estabelecem as relações com os objetos de conhecimento, com o meio e como o aprender foi concebido no meio familiar. Tornaram-se perceptíveis aprendizagens construídas a partir de um padrão aprendente ouvinte, em uma prevalência de esquemas práticos e de diminuição de esquemas simbólicos.

A relação de aprendizagem que envolve primeiros cuidadores e a criança na primeira infância contribui grandemente para a constituição da modalidade de aprendizagem que, em equilíbrio, dá conta de uma aprendizagem em que o sujeito assimila e acomoda, redundando em um processo de *equilíbrio*. Cabe ressaltar que a assimilação está voltada à objetividade, às questões objetivas, à atuação do corpo e da inteligência, e refere-se ao objeto real e ao meio no qual a criança está inserida. Complementarmente, e em um processo sequencial de aquisições saudáveis, a acomodação é promovida pelo sujeito, processo este encharcado de subjetividade, aspectos afetivos e emocionais, que envolvem não somente corpo e inteligência, mas dependem de questões mais intrínsecas, pois envolvem o organismo, desejo e uma estruturação psíquica saudável.

Os achados desta pesquisa, ao buscar investigar a relação entre os primeiros ensinantes e as aprendizagens da infância dos sujeitos denotam que o funcionamento saudável das relações entre crianças e cuidadores imprime registros impactantes na constituinte final que envolve a autoimagem deste sujeito diante das diferentes experiências de vida experimentadas ao longo da experiência humana. A autoimagem construída na infância está intimamente relacionada às condições às quais este sujeito foi exposto, e à liberdade de pensamento construída sob pilares fortificados pelos cuidadores iniciais, que conferiram a este sujeito um *status* de autoria, de alguém que pensa, questiona, tem curiosidade, arrisca, descobre e erra e, por conseguinte, têm impactante efeito nos posicionamentos objetivos e subjetivos diante do aprender infantil e da vida adulta.

A partir dos achados advindos de dados empíricos, é possível inferir que as aprendizagens presentes nos depoimentos retratam as experiências mediadas pelos professores, educadores, pais e cuidadores que lhes apresentaram diferentes moldes de relacionar-se com os conhecimentos. Vivências enquanto aprendentes que se entrecruzam na dinâmica do papel de educadores sociais.

Ao trazer à tona as experiências de aprendizagem dos educadores, entrecruzam-se as histórias de vida, e a significativa riqueza de detalhes que compõem as memórias, o que se remete à importância do lugar dos ensinantes e

do aprender para que tais registros se fixem à memória, mesmo afetados pela ação do tempo. São muitos atores envolvidos, aprendizagens construídas pela ação de afetos, por modelos ensinantes com vínculos importantes. Entretanto, pode ser identificada a inibição de aprendizagens, provocada pela ação de situações geradoras de medo, estranhamento e angústia no cenário de aprendizagem.

Estes dados coletados revelam a preocupação com fenômenos impossíveis de mensurar que se envolvem em um universo de significações, histórias, valores, memórias, afetos e a tradução afetiva que o sujeito constrói. Propõem-se a investigar, descortinar questões que compõem estes sujeitos aprendentes em sujeitos educadores. Destarte, possibilitam o estudo sobre as trajetórias de aprendizagem, sobre a reverberação destes achados na memória, na vida das pessoas, penetram trajetórias históricas de momentos vividos que não foram esquecidos. E, sim, deixaram marcas (nem sempre positivas) ao longo destas experiências.

De fato, é necessário pensar sobre a instância da subjetividade, ao se aproximar das histórias de vida do educador social. Trazendo a reflexão das noções dos impactos da subjetividade na composição das primeiras memórias dos sujeitos, é possível inferir as relações estabelecidas com os primeiros ensinantes e as “marcas” que passam a acompanhar os sujeitos ao longo da vida. É possível inferir que se aprende, desde a mais tenra idade, a relacionar-se com pessoas e com objetos de conhecimento e, na medida em que se impõem ao sujeito formas de contato e de interação com os objetos, estes vestígios vão entrelaçando-se e formando o molde com o qual o sujeito vai projetar-se para interagir com os objetos.

Neste ponto, torna-se relevante abordar a temática relacionada ao molde relacional com o qual cada sujeito projeta sua relação com os objetos a conhecer. Este molde denota aspectos construídos intimamente e aos pares, de acordo com as premissas estabelecidas com estes primeiros ensinantes. Neste ponto, pode-se compreender que um dos primeiros objetos a conhecer e interagir desde o nascimento é o seio da mãe, e o bebê, como forma de sobrevivência, precisa

aprender os movimentos de sucção, para que assim sua fome (física) seja saciada.

No início, o real e o imaginário são uma única coisa, pois a criança não apreende o mundo de modo objetivo, mas vive num estado subjetivo, em que é a criadora de todas as coisas. Gradualmente, a criança saudável torna-se capaz de perceber o mundo do não-eu; para alcançar esse estado, precisa ser cuidada de modo satisfatório durante a época de dependência absoluta. (WINNICOTT, 2005, p. 16)

Entretanto, superando as questões físicas e orgânicas, cria-se, neste cenário (além do objeto a conhecer), uma relação que depende intimamente de uma proximidade permeada de afeto, de uma dependência absoluta deste bebê que envolve o amamentar e sacia esta necessidade, uma relação intrínseca de acolhida pelo olhar e afeto da figura materna. De acordo com Winnicott (1975), o conceito de mãe suficientemente boa se remete à ideia de que seja capaz de atender às necessidades do bebê, no que tange às esferas emocionais, físicas, orgânicas, de afeto, proteção e segurança, atestando para o fortalecimento do ego, para a futura construção de sua autoimagem. Logo, a teoria Winnicottiana dá subsídios para compreender o “funcionamento” desta mãe:

a “mãe” suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. Naturalmente a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê; na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de “jeito” ou esclarecimento intelectual. (WINNICOTT, 1975, p. 25).

Deveras, essas análises propõem um olhar atencioso às falas dos educadores, de suas aprendizagens, de seus fazeres e suas tramas pessoais e profissionais relacionadas ao aprender. Oportunizam uma escuta psicopedagógica que, respaldada por linhas teóricas pautadas pela teoria psicanalítica, inclinam-se a esta compreensão do dito e do não dito. Compreensão que possibilita uma aproximação aos processos de aprender e ensinar, superando a instância objetiva, mas que compreende aspectos subjetivos que emergem das relações estabelecidas nas suas trajetórias de vida junto aos seus pares e aos objetos.

As fragilidades nos processos de aprendizagens, resultantes de dificuldades, anseios, medos e angústias, podem provocar a produção de uma emocionalidade negativa com relação ao aprender e, nas novas situações de aprendizagem, o sujeito evoca os sentidos subjetivos negativos com relação ao aprender (por isso, a evitação de novas situações de aprendizagem) e o medo do não saber como gerador de angústia. Vygotsky (1984) escreveu:

No processo da vida socioetal (...) as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas aparecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de uma ordem superior emergem, governadas por leis especiais, dependências mutuas e formas especiais de conexão e movimento. (p. 328)

Por meio destas análises, pode-se conceber a infância com suas cores e aprendizagens como uma fase de extrema relevância para a constituição psíquica, emocional e social dos sujeitos, mas especialmente para a constituição humana, no que se refere à estruturação deste sujeito diante de si e do mundo. Se, na infância, aprendemos sobre alimentarmo-nos pela via do outro, engatinhar, andar com sustentação, falar a partir dos sons que o outro nos possibilita, nos constituímos como seres à medida que o outro nos dedica um olhar de afeto, cuidado e amor. E as vias de aprender perpassam esta via, pois nos constituímos como sujeitos aprendentes pelo olhar do outro que nos confere autoria e que contribui para a formação de uma autoimagem positiva na criação de novos espaços objetivos e subjetivos de aprender mais saudáveis e afeiçoados.

4.2 Trajetórias aprendentes de Educadores Sociais: a escola como produtora de vínculos que “ferem” e vínculos que “curam”

Em uma perspectiva que garante ao sujeito espaços de aprendizagens, interações e socialização, a escola tem um papel de suma importância, por conta da abertura de espaços para aprendizagens, distintas daquelas construídas no ambiente familiar, no que se refere à ampliação de conceitos, e abertura de novos espaços para aprender. Assim, considerando que na família se estabelecem os primeiros vínculos importantes da vida do sujeito, na escola, há a possibilidade de

aprender a aprender sobre conteúdos, conceitos e “fórmulas”, mas especialmente sobre vínculos afetivos que envolvem os processos de aprendizagem.

Compreende-se, na abordagem teórica desta dissertação, que aprender envolve um vínculo, uma identificação positiva com o ser que ensina, e considera-se a aprendizagem como resultante congruente de fatores que envolvem esferas objetivas e subjetivas, as emoções que envolvem o processo, a modalidade de aprendizagem, o corpo, a inteligência, o organismo e o desejo. Além destes aspectos, configura-se um ambiente favorável ao aprender e sujeitos que sejam mediadores de novas aprendizagens. Corroborando, Paín (1985, p. 12) explica que “a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora”, destacando que

a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la. (PAÍN, 1985, p. 23).

As aprendizagens, no âmbito formal, em uma atmosfera favorável, possibilitam ao sujeito incrementos à sua bagagem aprendente, fomentando a inserção e criação de novas estratégias para aprender, na direção da superação das dificuldades, e na contramão do rechaço ao sujeito que não pode aprender. Considerando a interação entre os pares, trata-se de um fator preponderante para que novos papéis diante do aprender sejam conhecidos e legitimados pelo sujeito. Contudo, a escola, por vezes, reforça o lugar de insucesso no aprender, promovendo a ocupação de lugares que desfavorecem aprendizagens significativas. Outrossim, há um ideário de um espaço escolar que fomente um aprender de qualidade e um embate entre a realidade que, por vezes, redunde no “achatamento” de possibilidades.

A consolidação deste espaço que favorece a circulação de saberes em uma perspectiva acolhedora e íntegra, que respeita os diferentes processos de aprendizagens, fragilidades e potências proporciona ao sujeito um espaço livre

para aprender. Constituindo-se, assim, oportunidades de socialização, de novas aprendizagens, experiências diversificadas, afetos, emoções e um espaço de fortalecimento e resgate de potencialidades.

Neste contexto, a escola cumpre um papel social extremamente importante, como o de sistematizar e disseminar conhecimentos que, no decorrer dos capítulos teóricos da história, foram sendo construídos e compartilhados. Tornou-se partícipe na formação da pessoa, permitindo que os sujeitos enriqueçam sua bagagem de conhecimentos e que tenham um posicionamento crítico frente ao mundo.

Enquanto espaço formativo, a escola tem como um de seus papéis primordiais favorecer a construção da imagem de si e de outros agentes sociais, construindo pilares de formação dos sujeitos para a imagem de sujeito dotado de potência para aprender e a ampliação das perspectivas de mundo e de futuro. Dado isso, há possibilidades de contribuição na história de crianças e jovens na direção de sujeitos mais autônomos, capazes de autoria de pensar e regados pelo afeto e pela acolhida nos processos de não saber.

Neste momento teórico em que se delineiam os basilares teóricos da instituição escolar, faz-se referência ao conteúdo manifesto, no qual o discurso anuncia uma significativa dicotomia entre a expectativa de um ambiente profícuo para novas aprendizagens e a escola que aprisiona possibilidades. O Educador Morfeu destaca alguns aspectos que dão indícios das elaborações subjetivas que ocorreram nestes espaços, quanto às suas tímidas interações diante dos *outros*, dos objetos a conhecer e ao vínculo construído com sua primeira professora e suas memórias referentes às primeiras dificuldades relacionadas ao aprender. Segue:

o nome dela era Ivete né, que os sentimentos que ela tinha com os alunos, era o mesmo como os pais assim, de poder explicar, de conversa. Olha, estou precisando de tal coisa, não era isso, não era aquilo. E eu acho que é uma questão que meio de comprometimento né, dela como professora, com os alunos assim né, com o contexto que estudava ali, né, na escola. Chegava na classe o aluno, fazia questão por questão. Ah, eu não entendi, ah, faz assim. Explicava no quadro pra todos, claro não é a dúvida de todos, mas a maioria tem aquela classe, tem o aluno ali, voltava e explicava. Ah, tem que fazer assim. Um modo de não expor o aluno também né. Ah, como é que tu não entendeu (risos). Então ela chegava até. É, eu acho que pra mim foi também difícil

expor. Ah o 'Morfeu' não entendeu tal coisa, então vou explicar aqui pra todos. Não, ela chegava até ali e dava atenção meio que um foco, dizia faz assim, faz assado [...] é um método meio que individual que ela tinha conosco.

Nestes excertos, é possível destacar as características importantes da modalidade de aprendizagem do sujeito, que dão indícios deste modo com o qual se relaciona com os objetos de conhecimento, atrelado ao vínculo com o ensinante e com as possibilidades oferecidas pelo ambiente.

Assim, destaca-se que a modalidade ensinante/aprendente pode ser compreendida pela expressão de um estilo particular de se relacionar com o conhecimento, bem como, de sua "modalidade de aprendizagem". Neste ponto, serão definidos alguns conceitos da Psicopedagogia, sendo o destaque da compreensão dos termos: ensinante/aprendente, e modalidade de aprendizagem.

Deste modo, emerge de cada sujeito que estabelece este vínculo, superando o âmbito escolar e envolvendo protagonistas de diferentes cenários que envolvem ensinar/aprender (FERNÁNDEZ, 2001b). A Psicopedagogia considera o sujeito como o sujeito que constrói sua autoria de pensamento, "processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção" (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 94).

Pode-se destacar que, a partir dos pressupostos da Psicopedagogia, o conceito aprendente/ensinante se refere a posicionamentos subjetivos/objetivos construídos de maneira singular no contexto de interação com os objetos de conhecimento, que se apresentam em diferentes cenários de interação com o conhecimento e os vínculos. Neste ponto, destaca-se que as trajetórias de aprendizagem serão investigadas sob a ótica da Psicopedagogia, considerando que os sujeitos desenvolvem um molde relacional de envolvimento com os objetos de conhecimento, sugerindo que práticas ensinantes apresentam vínculo com o lugar de aprendente deste sujeito previamente ocupado.

Torna-se relevante a compreensão de que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem podem ser considerados fatores impeditivos de processos saudáveis de aprendizagem. O Fracasso escolar cria percalços ao aprender do sujeito, redundando no aprisionamento da inteligência, podendo

ocorrer a partir do abismo imposto entre os sujeitos que aprendem e a instituição educativa que se posiciona de maneira segregadora. “Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 33).

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, p. 22).

Dando vistas aos relatos, a Educadora Ártemis reitera:

Nunca aprendi a fazer uma redação direito, porque os professores nunca ensinaram. Quando eu fui do fundamental pra terminar o médio, o que é pra ti aprender mesmo, eles não ensinaram isso. Então fica, nessa parte, a educação pra mim foi fragilizada assim, hoje né, eu sinto uma fragilidade em mim mesma.

Nessa perspectiva, compreende-se a escola em meio a uma dualidade que contempla seu ideário de instituição que fomenta saberes, instiga descobertas e “colore” os desenhos feitos pelos alunos. E a herança deixada pela falta de investimentos em recursos humanos e materiais, notadamente encontrada nas escolas públicas na rede pública de ensino, e esta referência se baseia nos relatos dos educadores e nas suas vivências nestes contextos de educação.

Na contramão de encaminhar culpados e algozes, pretende-se, nestas linhas de análise, compreender o quanto se faz necessário conhecer estes sujeitos que hoje aprendem, investigam, instigam, inspiram. Faz-se relevante construir projetos em que as aprendizagens sejam construídas de maneira positiva, que haja espaço para a liberdade de pensamento, criação e que seja possível sonhar com uma educação libertadora. Em um ideário de escola, aqueles sujeitos que “não podem” aprender possam ser acolhidos e que aprendam, baseados numa autoimagem positiva de si mesmos. E não rechaçados e “rotulados”. Afinal, estes sujeitos que hoje aprendem timidamente, por terem suas capacidades tolhidas, podem se tornar sujeitos em outros cenários de aprendizagem, e com papéis diversificados, como o de ensinantes.

E, nestas análises, é notadamente importante considerar que os modelos de escolas também formam indivíduos capazes de produzir boas memórias e inferir aspectos positivos ao aprender. Destaca-se, também, a importância de um ambiente que favoreça aprendizagens que abram caminhos de afeto e docilidade para que o aprender ocorra livremente. A seguir, segue o relato da Educadora Ártemis:

Eu tinha, no início, eu tinha muito medo, mas depois eu me apaixonei pela escola, pelos colegas, minha professora era bem pequena também, aí tipo a mentalidade infantil achava 'acho que ela é pequena igual a gente'. Foi uma descoberta, porque eu não sabia nada antes de ir pra escola, não sabia nem fazer aquele zigue-zague direitinho assim, zero. Edite o nome dela, um amor de professora. E ela foi bem importante assim na minha vida, tive aula com ela até a quinta série.

Neste ponto, uma margem de esperança no aprender saudável ressurge, neste momento em que se tornam perceptíveis que bons vínculos são possíveis de serem construídos em meio às dificuldades se houver a possibilidade de reconhecer no outro alguém que lhe infere um olhar cuidadoso que reconhece potencialidades e saberes, permeado de afetividade e cuidado.

4.3 O aprender (re)significado: a contribuição das trajetórias de aprendizagem para a constituição do educador social e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social

Felizes
De uma maneira geral, geral
Estamos vivos
Aqui agora brilhando como um cristal
Somos luzes
Que faíscam no caos
E vozes
Abrindo um grande canal
Nós estamos na linha do tiro [...]
Mas sempre rindo e cantando
Nunca em vão
Uma doce família
Que tem a mania
De achar alegria
Motivo e razão
Onde dizem que não
Aí que está a mágica [...]
Que pulsa no peito
Que sente e não julga

Que tira do sério [...]

E não dá pra explicar

Aí que está o mistério [...]

Descobrir o que liberta o sol

Que faz buraco

Furação do escuro, escuro, escura

Esquecer ao menos uma noite

O medo, o mal real

Que te segura

Leve e auto-reverse

Plugado no peito

Mostrando outro jeito

Batendo de frente

Com o bicho feroz

Pense quanto impulso

Vem de tudo ao seu redor, seu redor

Pense tudo quanto

Pode ser melhor, ser melhor

Auto-reverse

O Rappa

No cenário atual, ser educador ou educadora traduz uma ação pautada pela luta contra as amarras da discriminação social, racial e que vive sob as grandes tensões do cotidiano; pautada também pelas faltas, seja de recursos humanos ou materiais. Ser educador ou educadora se remete à ideia de interação, seja entre sujeitos, saberes, cenários e histórias de vida. Este educador tem, na intencionalidade de suas ações, de promover novas reflexões de mundo, novas ideias de futuro, novas perspectivas no se refere à visão de si, construída pelos jovens. Pauta a sua prática no promissor ideal que visa à transformação das vidas destes sujeitos. Adscrevendo-se, Freire (1987a) afirma em sua obra que o indivíduo deve “saber” sua realidade, para que seja possível, então, transformá-la.

Neste contexto, visa-se a uma educação que oferece ao sujeito possibilidades de reflexão, de investimentos em ações cotidianas que problematizem o cenário no qual o jovem está inserido, que envolva política, habitação, saúde, localidade de residência em um cenário mundial, para realizar, desta forma, sua atuação investindo em sujeitos autônomos. Transformando-se, portanto, em um ideário em que esta ação pedagógica resulte em ações problematizadoras e transformadoras.

Neste momento em que há o aprofundamento sobre as formas de relacionamento com o aprender deste sujeito que se constitui como Educador

Social, pode-se compreender que, ao longo das histórias de vida, houve fatores intervenientes ao processo de aprendizagem, que por ora possibilitaram a construção de emocionalidades positivas acerca do aprender e, em outros momentos, inclinaram-se à perspectiva que simbolicamente fomentou o lugar de insucesso na aprendizagem. Incluindo a família e a escola com suas fragilidades e potências e envolvendo a construção e fomento de uma autoimagem fortalecida e o tolhimento de capacidades, pela postura rígida dos sujeitos ensinantes. Partindo dessas considerações, inicia-se a reflexão acerca do papel profissional do Educador. Pode-se, de fato, inferir que o sujeito se constitui como aprendente, ao passo que pode suportar o seu não saber para, neste momento, ressignificar-se, como sujeito dotado de autoria, tornando-se protagonista em meio ao seu processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Fernández (2001b, p. 55) corrobora quando refere que

o conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente.

A partir dos relatos de experiências junto aos Educadores, torna-se perceptível a (re)significação dos processos de aprendizagens, ao longo de suas trajetórias aprendentes, pois é marcada e reiterada a inclinação ao prazer na atividade profissional. E, especialmente, a tendência libertadora, progressista que fundamenta suas práticas educativas. Pode-se inferir a esperança, a partir dos pressupostos teóricos de Freire (1987b), como aspecto fundante das práticas educativas dos Educadores participantes deste estudo.

Neste trecho, destaca-se:

Sabe-se que a tarefa de educação é árdua, mais não é difícil, quando ambos andam na mesma direção, podemos afirmar e confirmar que a educação ainda tem uma esperança. Esperança que o educando e o educador possa progredir no mesmo sentido, havendo um ensino dialético, havendo uma aprendizagem significativa. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos possam aprender, ensinar, inquietar-nos

produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 1996, p. 72).

As análises construídas apontam íntima relação entre os processos de aprendizagens ressignificados¹⁵ ao longo das trajetórias de aprendizagem, considerando que, mesmo com a ocorrência de dificuldades e figuras identitárias que podem deixar marcas que influenciam negativamente o aprender, pode-se perceber que estes Educadores tiveram suas condições aprendentes resguardadas, ao passo que se propõem a se colocar em novas e estreadas situações de aprendizagens nas quais são protagonistas junto aos jovens. Nessa perspectiva de análise, González Rey (1996, p. 97) destaca: “o sujeito individual é uma expressão de seu sistema atual de relações e, simultaneamente, uma expressão viva da história de suas relações”.

Corrobora-se a fala da Educadora Artemis:

Passei a ser educadora e eu me apaixonei pela área social, pelas crianças, pelos jovens. Hoje eu não me vejo fazendo outra coisa assim, [...] fiquei 5 anos trabalhando com CPCA. Eu cresci bastante [...] educador não, não enriquece nunca! Mas enriquece como pessoa, nos aprendizados, na satisfação, tem a ver com crescimento pessoal.

As aprendizagens construídas até a escolha profissional instigaram e mobilizaram estes sujeitos à superação de dificuldades, sejam elas de ordem textual, numérica, acadêmica, mas, especialmente, no quesito que se refere à sua constituição de sujeito autor de seus processos de aprendizagem e de sujeito autor de sua trajetória de vida. Freire refere a íntima relação entre ensinar e aprender, formando uma relação indissociável:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as

¹⁵O termo ressignificação foi sugerido por Blatyta (1999) para se referir às mudanças que ela compreende que ocorrem de maneira lenta e gradual resultantes de uma relação dialógica. Barcelos (2006) usa o termo (re)significação ao conceituar crenças. Com base nessas autoras, entende-se ressignificação como o processo de repensar um valor e modificá-lo, atribuindo outro sentido ou significado. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/arruda.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Por essa razão, os Educadores demonstram sucesso na realização de suas projeções para lugares de circulação de novos saberes, de superação e de colocar-se na construção de novos sonhos e projetos futuros, especialmente junto aos jovens com os quais trabalham. Neste ponto de análise, é possível reiterar esse ideal de construção de projetos positivos de futuro, pois, além das demandas emocionais e pessoais deste sujeito, está diante das demandas emergentes dos jovens.

É possível considerar que inúmeros fatores se inclinam a conhecer a escolha profissional a partir da perspectiva psicanalítica, considerando os processos inconscientes que estão implicados nestas motivações que operam, no plano subjetivo, diante da escolha do fazer profissional. Note-se que a psicanálise oferece premissas que envolvem a noção de laço social.

Considerem-se as formações inconscientes, no âmbito social, retomando as premissas deste estudo que compreende que o sujeito se produz na teia social, aqui, com a base psicanalítica no laço social, a partir das identificações familiares e sociais e, complementarmente, da busca de satisfação pessoal. Ainda, nas análises quanto à escolha profissional, é possível inferir que muitos afetos e questões que envolvem a constituição da autoimagem estão envolvidos no processo de escolha profissional, atrelados à história de vida do sujeito, envolvendo seus sucessos, perdas, ganhos e sonhos.

Reiterando-se a perspectiva de resignificação e a escolha profissional dos sujeitos da pesquisa, é possível depreender que a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social pode ser compreendida como uma estratégia de atribuir valor e intencionalidade positiva ao aprender. Dando vistas a trajetórias de aprendizagens circundadas por ambientes, por vezes, pouco favoráveis ao aprender, e por vezes, entremeados pelo descrédito social e com poucos investimentos simbólicos e objetivos para que o aprender se desenvolva em uma atmosfera positiva. Scoz, Tacca e Castanho (2012, p. 138) referem que: “a direção

que tomam os processos de aprendizagem relaciona-se com as histórias de vida e com as inúmeras experiências e vivências dos sujeitos, presentificadas nos sentidos subjetivos no caminho da construção do conhecimento”.

Nesta perspectiva, quanto às aprendizagens juvenis, a educadora Artemis destaca:

O que facilita é aquele jovem que está aqui, está querendo [desenvolver as ações propostas e estar vinculado ao programa], o jovem que está aqui, que se propõem, que vem em busca, mesmo sabendo que é difícil mesmo é o jovem que tem interesse que vê além. Tem jovens que estão aqui e estão aproveitando muito bem, que estão tendo o momento e estão valorizando.

Esta perspectiva coloca o Educador Social em um lugar de destaque, pois, além de ressignificar seus processos de aprender, os entremeia aos dos jovens, proporcionando um olhar sensível às potencialidades. Ao resgatar suas condições saudáveis enquanto aprendente, constrói caminhos saudáveis de aprendizagens junto ao jovem, predominantemente, pobre, negro da periferia das grandes metrópoles, que vivencia em diferentes cenários o rechaço, o descrédito e a invisibilidade.

Ao longo do encontro entre falas e reflexões, os educadores, como forma de denúncia, inferem suas próprias vivências, de sujeitos que reconhecem os cenários e papéis ocupados pelos jovens, pelas suas próprias histórias de vida. Afinal, compartilham vivências de um “não lugar” diante de possibilidades de ascensão social, educação superior, trabalho e renda, como demonstram as narrativas. E, no fazer profissional do educador social, identificam e estabelecem uma forma de construir novas trajetórias ao lado destes jovens.

Diante das histórias dos educadores, surgem excertos importantes que narram histórias de superação de dificuldades para acessar condições de ensino e educação nos âmbitos formais. Oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, estes educadores se tornaram sensíveis às histórias de vida destes sujeitos, além de construírem uma dialética profícua junto aos jovens.

Dentre os fatores que os aproximam e criam laços de identificação, as dificuldades de aprendizagem são um ponto essencial. Os educadores, ao longo

de suas falas, destacam as profundas dificuldades de aprendizagem que acompanham os jovens ao longo de suas trajetórias enquanto aprendentes. Destacam-se as defasagens significativas quanto às primárias aprendizagens de leitura e escrita. A educadora Atenas corrobora esta ideia:

O ensino formal, o ensino da escola, faz com que eles venham pra cá com uma carga de *não saber*, eles chegam analfabetos funcionais. E dificulta pra aula escrita, que tem uma turma que tem vinte, desses vinte, metade da turma, não sabe ler e escrever direito. Não aprenderam concordância verbal. E [este conteúdo] está no meu currículo que eu preciso trabalhar e desenvolver isso. E tem também a questão da vulnerabilidade (faz referência às condições sociais que penetram nos espaços de aprendizagens, dificultando-os).

Este lugar “compartilhado” pelos jovens e educadores, permeados de fraturas no processo de aprendizagem, pode ser identificável a partir de suas histórias que envolvem dificuldades impeditivas de um aprender saudável e reiteradas pelos padrões advindos do modelo de escola tradicional. Neste ponto, destacam-se as experiências formais, de educação, dos sujeitos da pesquisa, e dos jovens como promotores de fraturas no processo de aprendizagem.

De acordo com relatos, reconhece-se um padrão centrado na reprodução de conteúdos, padrões, regras, limitador de possibilidades, gerador de fracasso escolar e reforçador de insucessos. Isso se reporta ao conceito de escola tradicional, no qual há pouco lugar para que este aluno se torne um sujeito crítico e reflexivo, no que se refere ao mundo que o cerca e com relação às suas condições de vida.

Saviani (1988) infere ao método tradicional características como: intelectualista e enciclopédico, considerando que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais. Neste modelo de escola, prevalece a transmissão de conteúdos, hierarquizada e com normas rígidas. Nesta perspectiva, quanto ao cenário escolar, Rocha (2016, p. 127) destaca: “É concebido socialmente como ‘o’ espaço para aprender, mas reflete o viés mais cruel da questão social, oprimindo e ‘dizendo’ que o aprender é para alguns, mas não para todos”.

É necessário, sobremaneira, encontrar no fazer de educador social uma forma de ancorar novas possibilidades diante dos mesmos desafios, diante de um

sistema excludente, capitalista, eurocêntrico que se expressa em uma ou em mais profundas desigualdades sociais do mundo. Assim, é possível se colocar diante de um dos temas centrais desta dissertação: as fraturas nos processos de aprendizagens e os diferentes fatores que influenciam a estruturação dos sujeitos enquanto aprendentes, profissionais e autores dos seus projetos de vida.

Entre revelações e relatos, os educadores mencionam a conturbada relação entre as aprendizagens e as expressões de violência, considerando que os jovens vivenciam e são aplastados pelos altos índices de mortes juvenis, vinculação ao tráfico de drogas, além de situações que envolvem racismo e discriminação. Nestas linhas, torna-se importante revistar excertos das falas dos educadores que destacam a ocorrência de possíveis inclinações com bases na discriminação e no racismo. Neste ponto, a fala da educadora remete-se à temática em discussão:

E entram vários fatores, pra mim é um fator racial também as empresas têm isso, as pessoas tapam os olhos, mas têm. [...] Mas se no caso tiver (jovem do programa de aprendizagem) uma menina negra, com dificuldades de fala e escrita e mora numa periferia, mas tem o Anderson, que é branco, fala bem, é bonitinho, se a empresa for escolher, iria escolher o Anderson. Por mais que eu achasse que, de repente, se eles tivessem uma sensibilidade, poderiam cotizar ela. (Educadora Atenas)

Deveras, há o antagonismo entre a proposta de inserção destes jovens às rotinas do mundo do trabalho e a resultante identificada como engrenagem das expressões de violência destinada a este jovem, na forma de discriminação racial, com fatores que envolvem mensagens veladas, mas que assumem posturas notadamente discriminatórias. Cabe incluir, neste âmbito que envolve a violência, Arendt (2009), que corrobora essa compreensão, sinalizando que é preciso direcionar um olhar às brechas deixadas pelo passado sobre as quais é possível compreender o futuro. Para a autora, a violência será entendida em uma relação íntima com poder e autoridade.

[...] Uma narrativa ideológica que nega a desigualdade racial, conseqüentemente o racismo, afirmando que entre negros e brancos existe uma igualdade de oportunidade. Ao negar o racismo, ele perpetua os estereótipos e preconceitos sobre os grupos étnicos marginalizados, pois somos levados a pensar que se existe igualdade de tratamento, e as desiguais posições socioeconômicas são resultado da incapacidade de negros e índios que possuem culturas subalternas. (SANTOS, 2012, p. 3-4).

Fanon (1983) destaca os efeitos devastadores na subjetividade do negro, provocados pelas origens históricas da reificação da pessoa negra na sociedade brasileira, gerando impasses danosos e o “desmoronamento do ego”. Contribuindo para esta perspectiva dos efeitos da perpetuação do racismo, é possível inferir que, ante ao racismo e à discriminação ao negro, designa-se um lugar de desarraigamento, não pertencimento e de vinculação a um complexo de inferioridade.

Nestas linhas de análise, considera-se que a recusa aos paradigmas que “amordaçam” estes jovens diante das vivências efetivas e saudáveis de inserção social surge como mola propulsora para que, em um plano ideário, sejam desconstruídos os conceitos historicamente instaurados para estes jovens, em uma perspectiva que abandona a herança simbólica dos primórdios escravocratas, dos lugares de inadequação e de não pertencimento para que se projetem sonhos de futuro com mais equidade social, lugares de pertença, justiça, dignidade e bem-estar para estes jovens.

Além dos aspectos relacionados à discriminação, as expressões de violência e o acesso ao tráfico de drogas surgem como um fator de achatamento das possibilidades aprendentes.

Um ponto negativo para a aprendizagem, são tantos! Mas tivemos um jovem que me deixou o curso para poder ir para o tráfico, fazer vendas de drogas. Ser aqueles ‘olheiros da boca’ [...] A gente perdeu um jovem né, um não, foram vários. Mas esse é o destaque que foi o único que fazia aprendizagem (Inserido no programa de Aprendizagem Profissional) aqui, que estava trabalhando e largou o trabalho pra conseguir dinheiro mais fácil, mais rápido, então em maior quantidade!. (Educador Morfeu)

A atuação junto aos jovens demanda deste profissional múltiplas habilidades, incluindo as tensões do cenário no qual estão inseridos. Habilidades estas construídas por diferentes prismas, nem sempre construídas em ambientes acadêmicos, entretanto, faz-se aqui uma referência à ampliação da formação profissional, pautada e fundamentada em conceitos e técnicas profissionais que ancora de maneira significativa a prática deste educador. Ampliando seus saberes, conceitos e perspectivas mais abrangentes de mundo, além de fomentar

junto ao jovem a possibilidade de aquisição de formações acadêmicas, mesmo diante de dificuldades de acesso e permanência nos bancos escolares. E, ainda, fomenta junto ao jovem a construção de novas aprendizagens, o reconhecimento de habilidades e competências, além da ampliação de conceitos e abertura para novos horizontes.

Nesta perspectiva, a educadora Atenas corrobora:

Eles nos surpreenderam de uma maneira, o que eu vejo deles é incrível. Às vezes, eu penso: eles não estão prestando atenção no que eu estou falando! Eles já, por várias vezes, me disseram: 'Professora, a senhora lembra que a senhora falou?' [...] As gurias, na questão do feminismo, do empoderamento, dos direitos delas vejo que uma crítica (refere-se a um posicionamento crítico, construído coletivamente). Eu acho que a gente percebe pequenas coisas que eles, em sala parece que não estão dando resultado, mas que pelo pátio, o refeitório ou dentro da sala mesmo ou até quando eles me abordam assim: 'Não mais, a senhora mesmo falou que isso não era'. Assim eu vejo que eles prestaram atenção. Percebo crescimento, desenvolvimento e aprendizagens com 'passinho de formiguinha', mas vejo!

Neste percurso de análise, revisitando os objetivos deste estudo, compreende-se que a constituição ensinante do Educador Social e os vínculos construídos com o aprender estão intimamente relacionados, de maneira que o aprendente, nas relações permeadas de afetos, corroborou que este ensinante se constitua com alguém que designa valoração a quem aprende. Diante das histórias de aprendizagens, diante das conflitivas emocionais que envolvem o aprender, é possível destacar que a capacidade dos sujeitos de (re)significar seus processos de aprender, na direção de vínculos positivos, transcendeu as premissas construídas a priori em que o aprender era concebido como gerador de medos e de angústias.

Os vínculos construídos com o aprender, estreitados ao longo de suas trajetórias de vida, possibilitaram que estes educadores desenvolvessem laços afetivos junto aos jovens, em uma relação de empatia e dialogicidade, alegria e inteireza, em moldes que sinalizam a afetividade como ponto importante desta relação. Como presenteia Freire (1996), que refere que não é possível encontrar ensino e aprendizagem fora da "procura, da boniteza e da alegria". Sendo assim, a

atuação do educador social envolve diferentes competências e habilidades humanas, pois, atuar de maneira íntegra, inconformada e amorosa desencadeia diferentes roteiros para este cenário que compõe a atuação deste profissional, pois, como aborda Freire (1996, p. 46), é preciso: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. Neste ponto, destaca-se um excerto da narrativa da educadora Artemis:

Eu sou apaixonada por dar aulas pra eles, porque requer uma coisa, um sentimento sem explicação, uma ação. Eles são assim maravilhosos, eles trazem (no decorrer das atividades cotidianas) um sentimento, um outro mundo, sabe, só quem está ali, (junto deles) para saber e sentir.

A ação educativa movida pela afetividade se traduz como uma importante ferramenta para a construção de novas aprendizagens, pois, diante de ambiente afetivo e promotor de autonomia de pensamento, os educandos constroem uma autoimagem positiva, posicionando-se como participantes efetivos das ações pedagógicas propostas. Um educador afetivo se propõe a desenvolver estratégias pedagógicas que envolvem o respeito às diversidades e saberes, e compreende o sujeito na sua espera singular. Em suma, seu fazer transparece prazer em ensinar.

A amorosidade pode ser traduzida na construção de relações que envolvam situações de aprendizagem pautadas pelo respeito e dialogicidade, por uma conexão profícua entre educador e educado, permeada por um olhar sensível daquele que o considera em suas especificidades. Torna-se estreita a relação entre a afetividade e as instâncias: organismo, corpo, inteligência e desejo de aprender e as mediações afetuosas que permeiam as relações estabelecidas entre ensinantes e aprendentes, como destaca Andreola (2000, p. 22):

sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação.

Ao longo do percurso de análise, tornou-se extremamente relevante refletir acerca da relação da postura educativa e do aspecto formativo do educador social. Ao passo que, em um plano ideário, a este profissional são designadas competências e habilidades que envolvem conteúdos relacionados à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico, à interpretação e compreensão de texto, ao desenvolvimento pessoal e social dos educandos, ao incremento diário de ações pautadas pela criticidade e à reflexão acerca de conhecimentos gerais. Diante dos dados empíricos, são identificadas fronteiras sem definições claras quanto à formação para desenvolvimento das ações conferidas ao educador social.

Está, dentre as esferas de atuação deste profissional, a construção de estratégias de empoderamento e de protagonismo juvenil. Picanço (1998, p. 98) reitera: “O desenvolvimento de competências outras: domínio da leitura e interpretação, capacidade para tomar decisões, de cooperar em grupo [...], capacidade de abstração, de decisão e de comunicação”. Dessa forma, diante da gama de atribuições e as escassas delimitações claras quanto à formação, destaca-se que:

é preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 161).

Estas demandas denotam a complexidade do fazer deste profissional, entretanto, na atualidade, é possível se deparar com parâmetros flexíveis quanto à formação e à prática metodológica do Educador Social. A discrepância se instaura ao passo que as demandas estabelecidas não estão em consonância com as exigências quanto à formação para desenvolvimento da função.

Destarte, é possível destacar a relevância de se construírem caminhos na direção de uma formação específica para esta atuação, contemplando bases fundamentadas em um posicionamento ético, respeitoso, amoroso, teórico, prático e metodológico, pautado em práticas que fomentem a reflexão, o posicionamento crítico, o desenvolvimento de significativas aprendizagens, a superação de

dificuldades e a promoção de um espaço de acolhida e diálogo. Isso posto, é possível inferir que:

[...] formar e profissionalizar os trabalhadores que atuam na Educação Social, visando a implementação de práticas comprometidas com objetivos éticos e sociais de democracia e inclusão social ainda é um desafio. Educação Social é necessária em uma sociedade democrática. (MACHADO, 2012a, p. 71).

Se, ideologicamente, pretende-se consolidar a atuação do educador em frentes de atuação extremamente complexas, faz-se necessário repensar a formação de base deste profissional, delimitando barreiras quanto ao referencial teórico basilar e propondo discussões de fragilidades, primando pela reflexão e imersão teórica para a compreensão dos fenômenos e para que se reflita acerca da prática de atuação instaurada.

[...] é necessário: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, finalmente, exige querer bem aos educandos. E conclui falando da necessidade de uma formação continuada [...] “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 1996, p. 44)

Nesta perspectiva de análise, destaca-se o papel significativo do investimento em qualificação do fazer profissional do Educador Social, considerando as atribuições a que lhes são designadas, considerando os aspectos técnicos e pedagógicos. No entanto, devem perpassar o investimento no desenvolvimento integral dos educandos, pois, à medida que o educador amplia seus horizontes, aprende, torna-se crítico. Aprende novas estratégias de desenvolvimento de aprendizagens e amplia os impactos de sua atuação promotora de novos saberes junto aos jovens. E, nesta relação dialética, os processos aprendentes e formativos entrecruzam-se em novos cenários.

Complementarmente, é possível reflexionar que, no decorrer de suas histórias de vida e de aprendizagem, incluindo a escolha profissional, os educadores, ao se posicionarem – ao lado – dos seus educandos, em uma postura empática, propositiva e sensível às demandas e potencialidades, podem revisitar seus processos e atribuir sentidos positivos ao seu aprender. Considerando-se, portanto, o desenvolvimento integral do sujeito.

Além disso, considerando, também, que as trajetórias de aprendizagem e de vida se entrecruzam e se tornam semelhantes nas vicissitudes. E colaborando para que a transcendência das dificuldades do educador se constitua como cenário para a superação das dificuldades dos jovens, atuando como mola impulsionadora e motivacional na criação de novas perspectivas.

O Educador social anuncia e denuncia, desvela o cotidiano de uma profissão em construção e ao fazer isso se coloca como um protagonista existencial que constrói, que luta pela emancipação popular mesmo sendo invisibilizados em seu ofício, a capacidade de sonhar, de perceber mudanças, de saber da incompletude de ser educador social, funciona como um motor essencial na construção da profissão de Educador Social. (PAIVA, 2012, p. 41).

Ao longo das narrativas, torna-se evidente a postura entusiasta dos educadores ao elucidar os processos de aprendizagem dos jovens, diante das dificuldades do contexto. Por certo, as narrativas denotam a esperança e a crença de que os jovens podem superar suas dificuldades e aprender de maneira saudável, atribuindo à sua prática significados positivos ao aprender e contribuindo de maneira positiva para que estes se percebam pertencentes e construtores de histórias de empoderamento e de protagonismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PROCESSO ACADÊMICO E PESSOAL DO MESTRADO

Ao longo deste percurso, revistei um lugar de instauração de um sonho e vivenciei um amálgama de sensações. Um sonho, sonhado de um lugar distante e concretizado com o ingresso no programa de Pós-graduação da PUCRS, construído como aluna bolsista desde a graduação, o que custeou e proporcionou estes caminhos e aprendizagens. Vivenciei intensas e profundas transformações nestes últimos dois anos! Dentre as gratas surpresas que esta caminhada me possibilitou, estar diante de histórias de aprendizagens de educadores me proporcionou reflexões extremamente importantes. Ao aliar meu desejo de conhecer tais processos e atrelar à construção desta dissertação, senti que escrevia belas linhas de uma bela história. Após esta experiência, é possível dizer que a academia é lugar de construção de novos saberes, de criação de sujeitos aprendentes, de sonhar, de transpirar, de refletir e de discorrer.

No lugar de aluna de escola pública, durante toda infância e adolescência, por inúmeras vezes, estive diante de situações de aprendizagens pouco afetivas. Situações nas quais me deparei com ditames que reverberavam a ideia de que “não chegaríamos a lugar algum”. Se a escola me ofereceu este “lugar” de quem não aprenderia, eu o rejeitei! E, cheia de esperança, percebo que os sujeitos desta pesquisa, como desbravadores assim como eu, também o rejeitaram!

Conhecer e (re)conhecer histórias de aprendizagens de educadores sociais se traduz por um dos capítulos mais emocionantes da minha história acadêmica. Este percurso de pesquisa reinventou meus conceitos de aprender. Se, diante das minhas memórias, ocupei um lugar de quem aprendeu timidamente pelas mínimas experiências escolares afetivas, hoje me reinventei como aprendente e percebo que os sujeitos desta pesquisa puderam reinventar seus processos de aprendizagem por meio do afeto, do desejo, do amor e da luta!

As aprendizagens podem ser edificadas e podem gerar grandes feitos, realizar sonhos e propor a reflexão de temáticas relevantes para a premissa da transformação e da equidade social. Este papel traduz a conclusão desta

Dissertação: contribuir minimamente para que nos dediquemos a olhar à qualidade das relações de ensino e aprendizagem construídas em nossa sociedade, aos percursos de aprender e suas especificidades, a olhar os sujeitos desfavorecidos e invisibilizados por mecanismos reverberados por uma grande parcela da sociedade!

Retomando este percurso de pesquisa, os achados da mesma apresentam dados realmente significativos, indicando a importância de considerar os sujeitos que ensinam e que aprendem na dinâmica da articulação das instâncias objetivas e subjetivas imbricadas no processo. Deste modo, reflexionando acerca das ações educativas e dos fatores subjetivos que envolvem as histórias dos sujeitos que estão em cena a cada nova situação de aprendizagem.

A qualidade dos vínculos afetivos que permeiam as relações, desde a infância, incluindo as relações estabelecidas entre os pais e primeiros cuidados no ambiente escolar, também refletem significativa importância para que os sujeitos construam uma autoimagem positiva e para que se projetem para lugares de autoria e de liberdade de pensamento, para que desenvolvam relações mais saudáveis com o aprender.

Neste percurso de construção teórica, a coleta de dados empíricos foi edificada na perspectiva de que as aprendizagens dos sujeitos podem ser (re)significadas ao longo de suas trajetórias, de acordo com as experiências de afetividade e amorosidade que envolvem esses processos. Considere-se, não obstante, que os sujeitos da pesquisa se propuseram a desenvolver suas práticas educativas em um cenário de instabilidade e tensões, mas, sobretudo, dispuseram-se a vislumbrar potencial aprendente nos jovens com os quais atuam.

A valer, repensar a boniteza dos processos educativos que envolvem os educadores e educandos colabora para a reflexão dos processos da educação não formal desenvolvida no terceiro setor. O que se faz necessário, considerando o público atendido por vezes excluído do âmbito formal de educação devido às fraturas nos processos de aprender, que perduram e acompanham estes jovens ao longo da vida escolar. Outrossim, os serviços direcionados aos jovens (em

Ongs) podem ser compreendidos como lugares de acolhida e de construção de novas pontes para o aprender.

Em tempo, volto meu olhar ao contexto desta pesquisa: o cenário de violência que ceifa sonhos minimiza possibilidades aprendentes, exclui, rechaça e perpetua uma trajetória de insucessos. A violência inevitavelmente impacta na vida dos mais desfavorecidos e dos mais ricos, pois as engrenagens da desigualdade social se mostram cruéis e devastadoras. Pois, se por uma via, este jovem oriundo de comunidades carentes não encontra seu lugar de pertença, na contrapartida, poderá buscar um lugar de pertencimento, que não reforce seu sentimento de inadequação, podendo encontrar como mecanismo compensatório a manutenção de novas expressões de violência.

Reiterando as questões referentes à complexidade do fazer deste profissional, destaca-se a urgência para a consolidação de uma formação com delimitações claras quanto ao seu referencial teórico e metodologia para que sejam asseguradas, de maneira qualificada, as propostas educativas refletivas na atuação cotidiana que envolvem diversas competências e habilidades para a realização de um trabalho que atinja minimamente os objetivos propostos pelos programas de atendimento a jovens.

Portanto, encaminhando-me ao final destas considerações, entremeada de sentimentos e reflexões teóricas, reafirmo minha dedicação aos estudos que envolvem a aprendizagem dos sujeitos que tiveram pouco acesso a um aprender de qualidade. Faz-se necessário buscar a construção de reflexões para que, em um futuro, seja possível contribuir minimamente para que os sujeitos, educadores sociais, tenham melhores condições de aprender e de ensinar, além de estruturar sua prática a partir de investimentos em qualificação destes profissionais e em políticas públicas de acesso aos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANDREOLA, B. A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p.22
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 1999, p. 89-96.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, [S.l.], p. 1-10, [20--]. Disponível em: <http://psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 5.ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CABRAL, A. **Movimentos sociais, as ONGs e a militância que pensa, logo existe**. [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://www.comunicacao.pro.br/artcon/movsocong.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. In: DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). p. 75-106.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1990.

_____. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Os idiomas do aprendente:** análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FILGUEIRA, C. H. Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. In: SEMINARIO LAS DIFERENTES EXPRESIONES DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 16. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Anais eletrônicos...** São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00000009200600100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. ONGs: a modernidade da participação social na América Latina. In: GOHN, M. G. **Os sem terra, ONGs e cidadania:** a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, A. L. A. Aprendizagem profissional: trabalho e desenvolvimento social e econômico. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 191-200, mai./ago. 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1996.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, E. M. Educação social e relações com especificidades socioeducativas. **Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 66-73, dez. 2012a. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3914/2391>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

MACHADO, G. S. Um ensaio do passado e presente: ONGs no campo da saúde e o Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 129-154, jan./jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/708/632>>. Acesso em 15 ago. 2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La Juventud es más que una Palabra. In: MARGULIS, M. (Ed.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MENDONÇA, L. S. **A importância dos pais na constituição da subjetividade da criança: 1º infância**. Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas públicas**:

juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa e Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 141.

OLIVEIRA, F. **A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos**. In: Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social, 1. Brasília: CNAS, out. 1995.

OLIVÉ, C. A transferência: um conceito fundamental. In: SLAVUTZKY, A. **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 79-94.

PAES, J. E. S. **Fundações e entidades de interesse social: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários**. 4. ed. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.

PAÍN, S. A função da ignorância: estruturas inconscientes do pensamento. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PAIVA, J. S. Educação social de rua: uma outra prática pedagógica. **Gestão Contemporânea**, Vila Velha, v. 2, n. 1, 2012, pg. 41.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PICANÇO, I. S. Reestruturação produtiva, qualificação profissional e educação básica. **Força de Trabalho e Emprego**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 98 abr. 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, M. S. M. Uma leitura psicanalítica sobre as dificuldades de aprendizagem. In: WOLFFENBÜTTEL, P. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. p. 53-69.

ROCHA, J. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RUBINSTEIN, Edith (Org.). **Psicopedagogia uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHERER, G. **Abrindo as cortinas**: a arte e o teatro no reconhecimento de juventudes e direitos humanos. 2010. 38 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, M. C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 131-156.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

SANTOS, S. M. V. **A juventude negra não tem cara pintada**. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/ns/modules/mastop_publish/files/files_4910444f91a00.pdf
Acesso em: 14 de setembro de 2016

SOARES, L. E.; BILL, MV; ATHAYDE, C. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOUSA, J. O. **Juventude, favelas e os grandes meios de comunicação**. Disponível em: <www.fazendomedia.com/novas.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SOUSA, J. T. P. Apresentação do dossiê: a sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 9-30, 2006.

SOUZA, R. S. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. Rev. Bras. **Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, 2006.

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

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables**: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. (Serie Población y Desarrollo, n. 17). Disponível em: <[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7150/S018659_es.pdf;jsessio](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7150/S018659_es.pdf;jsessionid=)

nid=89EBD8F474A907D0AA430B852D46D6DC?sequence=1>. Acesso em: 30 dez. 2016.

VYGOTSKY, L. S. (1984). K voprocuy o psikhologii tvorchestva aktera (Sobre as questões da psicologia do ator criativo). Sobrane sochinenya, v. 6, p. 328. Moscou, Izdatelstva Pedagogika.

VON SIMSON, O. R. M. (Org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. São Paulo: Unicamp/Centro de Memória, 2001.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Brasília: Ed. Garamond, Unesco, Instituto Ayrton Senna, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a sua constituição ensinante e para atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Andréia Mendes dos Santos

Mestranda: Marlise Silva Lemos

Você está sendo convidado a participar deste estudo, que tem como objetivo estudar a influência das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender dos Educadores Sociais para a sua constituição ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social. Sua participação se dará através de entrevista individual, que será realizada pela equipe de pesquisa. As informações por você fornecidas serão analisadas e contribuirão para a construção da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Andréia Mendes dos Santos. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Considerando que o estudo não implica em riscos. Asseguramos o sigilo de identificação e o rigor ético na pesquisa. Sua participação é voluntária e você pode interromper sua contribuição a qualquer momento do estudo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras, nos seguintes contatos:

Prof^a. Andréia Mendes dos Santos. Fone: 51.33203500 r: 8248 – andreia.mendes@pucrs.br

Me. Marlise Silva Lemos. Fone:(51) 985366045 - marlise.psicoped@yahoo.com.br

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone: 33203562

Eu, _____ (NOME) aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____

Assinatura do participante da pesquisa

Prof^a Dr^a Andréia Mendes dos Santos

Me. Marlise Silva Lemos

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

Dados de identificação:

Educador: 1() 2() 3() 4()

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade:

Tempo de atuação na função de Educador Social:

- Quais as principais lembranças das aprendizagens da infância?
- Como se deu a participação da família nos processos de aprendizagem?
- Quais são as principais memórias do período de escolarização (colegas, professores, aprendizagens)?
- Houve algum professor que marcou a trajetória?
- Experiência positiva e negativa de aprendizagem quais foram os mediadores envolvidos?
- Quanto às aprendizagens dos anos finais na escola, quais são as principais memórias?
- Como foi o processo de início/escolha da profissão?
- Como você percebe que o vínculo construído com os jovens influenciam o seu processo de aprendizagem?
- Quais são os fatores que facilitam ou dificultam os processos de ensino e de aprendizagem dos jovens?
- Experiência positiva com jovens em situações de aprendizagem no âmbito profissional
- Experiência negativa com jovens em situações de aprendizagem no âmbito profissional
- Como a sua trajetória de aprendizagem influenciou sua atuação com jovens em situação de vulnerabilidade social?
- Como você percebe a aprendizagem dos jovens com os quais trabalha?