



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - MESTRADO

**EDUCADORES SOCIAIS EM COMUNIDADES POPULARES**

**Um estudo de caso no Rio de Janeiro.**

**RICARDO LUIZ DA SILVA FERNANDES**

**Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro**

**RIO DE JANEIRO**

**2013**

**RICARDO LUIZ DA SILVA FERNANDES**

## **EDUCADORES SOCIAIS EM COMUNIDADES POPULARES**

### **Um estudo de caso no Rio de Janeiro.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, linha de políticas públicas em educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito a obtenção ao título de Mestre em educação.

Orientação: Professor Doutor Diógenes Pinheiro.

**RIO DE JANEIRO**

**2013**

Fernandes, Ricardo Luiz da Silva.

F363 Educadores sociais em comunidades populares:  
um estudo de caso no Rio de Janeiro/ Ricardo Luiz da  
Silva Fernandes, 2013.

ix, 114 f. ; 30 cm

Orientador: Diógenes Pinheiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Movimentos sociais. 3. Comunidades  
populares. 4. Juventude. 5. Sociedade Civil. I. Pinheiro, Diógenes.

II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências  
Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todos os jovens negros que não puderem viver suas vidas com autonomia e ter acesso a uma formação educacional digna. Aos meus familiares, por sempre afirmarem que, apesar de minha origem pobre, com bastante esforço, meus desejos poderiam ser realizados. A todos os educandos que passaram em minha trajetória, sendo generosos e mostrando possibilidades de aprender e ensinar que não cabem em livros, mas que modificam nossa história de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo, aos ancestrais africanos que estiveram na terra sendo exemplos de Deus, na tentativa de mostrar que a vida é uma luta cheia de contradições.

Ao meu companheiro de vida, Jean, que sempre reforçou a realidade e trouxe positividade ao árduo processo que foi cursar um mestrado pela segunda vez.

À minha família, que mesmo quando não entendia completamente a dimensão de meus projetos esteve ao meu lado.

Aos meus amigos, que trouxeram textos, acalmaram meu coração e foram bons ouvintes em meio às dificuldades.

Aos meus colegas de trabalho, que interferiram diretamente na minha vida como pedagogo e pesquisador.

Aos meus alunos, cada um com sua particularidade, mostrando que uma resposta não basta para responder às perguntas da vida.

Aos professores da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, que desde a graduação colaboram com a minha formação como educador. E ao Professor Diógenes Pinheiro, por sua orientação coesa e por trazer calma ao processo de escrita dessa dissertação.

Aos meus heróis e heroínas negros, que ajudaram a formular minha identidade e erguer as bandeiras pelas quais irei lutar ao longo de minha vida. Na pessoa de Edialda Nascimento, que enquanto viva, personificou a resistência das negras e negros brasileiros.

## EPÍGRAFE

"Se eu pudesse me recordar dos tempos de criança  
Eu me sentaria e ficaria lembrando, os anos e a alegria daquele tempo  
Eu paro e fico olhando para o jovem, meu coração chega até ele  
Eles são testados, o nosso destino certo é estressante  
E no nosso dia a dia as coisas mudam  
Todos se envergonham da juventude porque a realidade é bizarra  
E para mim é pior, fomos jogados num mundo amaldiçoado, e isso dói  
Porque qualquer dia eles irão apertar o botão  
E todos estarão condenados como Malcolm X e Bobby Hunton,  
morreram por nada  
Mas não vou deixar eles me fazerem chorar,  
o mundo está muito sombrio  
Mas quando você limpar os seus olhos,  
você verá as coisas claramente  
Não há necessidade de vocês me temerem  
Se você arrumar um tempo pra me ouvir,  
talvez aprenda a me apoiar  
Isso não é sobre negros e brancos, porque somos todos humanos  
Eu espero que você veja a luz antes que tudo esteja arruinado  
Meu evangelho do gueto"

**TUPAC SHAKUR**

## RESUMO

This research seeks to contribute to the field of education by analyzing the performance of young educators in an important institution of civil society organizations (ONGs) in the city of Rio de Janeiro. Having as pedagogical procedures: academic debate about social education, public policy, social history and youths from the slums, and participant observation, held in one of the institution's headquarters, located in the communities of Cantagalo, Pavão and Pavãozinho in the South Zone of the city. It also seeks to analyze the participation of the social educator in the construction of an educational project; understand the role of education in social policies in education, and the reflections of the observed group education. Through this case study, aims to engage with topics such as: the complexity of the subject and educational processes in the field of social education.

**Palavras-chave:** Juventude, Educação, Comunidades Populares.

**ABSTRACT**

This research aims to contribute to the field of education, by analyzing the performance of young educators in an important institution of civil society organizations (ONGs) in the city of Rio de Janeiro. Intersperses scholarly debate about social education, public policy, social history and youths from the slums, with participant observation, held in one of the institution's headquarters, located in the communities of Cantagalo, Pavão and Pavãozinho the southern city. Seeks to analyze the participation of the social educator in the construction of an educational project; understand the role of social education / popular public policy in education, and the reflections of the observed group education. Through this case study, aims to engage with topics such as: the complexity of the subject and educational processes in the field of social education.

**Key-words:** Youth, Education, Popular Communities.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 UMA HISTÓRIA CONTADA PELA TRAJETÓRIA DE JOVENS EDUCADORES.....</b>	<b>20</b>
1.1 Educadores sociais: relatos da atuação em diferentes espaços de formação social.....	24
1.2 Educação social e as múltiplas configurações das exclusões.....	30
1.3 O caso espanhol: olhando para outras realidades de atuação social.....	33
1.4 Campos de significação da educação social.....	36
1.5 A militância em educação social – Entre as (in)formalidades.....	40
<b>2 JUVENTUDES, MOTIVAÇÕES E EDUCAÇÃO COLETIVA.....</b>	<b>47</b>
2.1 Educação social: as motivações dos jovens que militam por uma formação social.....	49
2.2 Campo de atuação dos educadores sociais.....	53
2.3 O cenário das políticas públicas em educação e as questões da juventude.....	60
<b>3 EDUCAÇÃO SOCIAL EM FAVELAS: HISTORICIDADES E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>65</b>
3.1 O campo da educação social nas ongs: fluxos constantes de elaboração.....	68

3.2 O cotidiano da educação social do grupo cultural Afroreggae.....	72
3.3 Retratos dos educadores em seu campo de atuação.....	75
3.4 Educadores de favela e educação formal.....	77
<b>4 JUVENTUDE CARIOCA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL.....</b>	<b>80</b>
4.1 Influências da pedagogia, psicologia e serviço social no trabalho dos educadores sociais.....	81
4.2 Análises da participação da juventude na construção de um projeto educacional de formação social.....	83
4.3 Ambições da juventude para um projeto educacional brasileiro que atenda a diversidade cultural brasileira.....	91
4.4 Trajetórias diversas e respostas complexas perante a realidade das juventudes cariocas.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETÓRIAS DIVERSAS E RESPOSTAS COMPLEXAS PERANTE A REALIDADE DAS JUVENTUDES CARIOCAS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

Pensar em educadores sociais é um desafio que foi construído anteriormente ao processo de elaboração do projeto de dissertação. O tema surge da atuação cotidiana, como Pedagogo de uma instituição da sociedade civil organizada e na observação atenta desses sujeitos na formação educacional de seus pares, no contexto das comunidades populares do Rio de Janeiro.

Ao escrever esta dissertação, pareço, muitas vezes, fazer uma análise de minha própria militância social. Faço parte da geração de educadores de favela, sou intelectual de primeira geração, que atualmente luta pela segunda vez para obter o grau de mestre. Não pretendo fazer do trabalho um hino aos jovens pobres de favela, mas contribuir para o estudo de um novo sujeito do campo educacional: os jovens educadores de favela.

Por isso, não poderia começar esse texto sem fazer um breve passeio pela minha trajetória e deixar claro o lugar que ocupo e de onde escrevo. Para muitos, esse é um risco muito grande, dissertar sobre um tema que fez/faz parte de meu cotidiano.

Minha entrada no grupo cultural AfroReggae foi por meio de uma seleção, no mês de março de 2010. Uma sala lotada de pedagogos que faziam questões de demonstrar sua capacidade técnica e envolvimento com a causa social. Como morador do subúrbio carioca eu já conhecia o AfroReggae, Vigário Geral está tatuada em minha memória. A disposição dos corpos, falas dos moradores, conhecidos que perderam parentes, muita informação esteve presente na minha infância e depois de meu referencial enquanto militantes.

O genocídio de moradores de favelas cariocas era um lugar comum no subúrbio, e um grupo, organizados por jovens que trouxessem um novo olhar, era uma porta para reconhecer os potenciais artísticos e culturais. O AfroReggae era mostrado na mídia, enquanto um grupo que oferecia novas respostas, que expunha para sociedade as mazelas das favelas e que expressava artisticamente o que era pensado no subúrbio.

E, no momento da entrevista, trouxe esse imaginário. Afirmando, meu lugar de militante, negro e morador de comunidade popular. Mais tarde, pude saber que

minha escolha para ocupar a vaga de pedagogo não teve nada haver com isso, mas nas experiências anteriores que tive em trabalho de campo e em educação diferenciada.

Assumo aqui, que precisei de um tempo razoável para entender os contextos epistemológicos do AfroReggae, olhando para a história, ações, atendimentos e corpo de profissionais. E, é esse debate que trago nesse momento. Utilizarei na construção dessa escrita de apresentação do AfroReggae dados recolhidos da observação do campo e informações recolhidas da página da internet da instituição.

Começaremos com a análise da missão:

**“Promover a inclusão e a justiça social, utilizando a arte, a cultura afro-brasileira e a educação como ferramentas para a criação de pontes que unam as diferenças e sirvam como alicerces para a sustentabilidade e o exercício da cidadania”<sup>1</sup>.**

Dessa maneira, os funcionários da instituição devem dimensionar suas atuações, sejam elas de dimensão social/cultural/política/educacional/econômica visando à construção de caminhos dialógicos entre os tecidos urbanos historicamente colocados em oposição. Em suma, promover atividades diversificadas que ampliem o acesso dos moradores de favelas.

Para mim, outro ponto importante, é que o grupo compreende as diferenças sociais e a necessidade de ações que conectem as pessoas presentes nas diferentes locais do Rio de Janeiro. Mas, de que maneira essa missão pode ser atingida e quem são os sujeitos responsáveis pela afirmação da mesma?

Quando cheguei ao núcleo do AfroReggae pela primeira vez no Cantagalo e em todos que pude visitar ocupando o papel de pedagogo, existia um cartaz na parede com essa missão. Geralmente na entrada, visível para todos os funcionários, atendidos dos projetos e visitantes.

Assim, são criados projetos anuais de dimensão social e cultural. Cada núcleo, com suas equipes elaboravam um plano de intervenção: Com atividades de

---

<sup>1</sup> O grupo criou uma seção aonde apresenta a memória da instituição em sua página na internet: [WWW.afroreggae.or/memória](http://WWW.afroreggae.or/memória)

articulação da rede de atendimento social, educacional e em saúde; encontros de militantes de direitos da mulher, da população negra, de danças urbanas, circo social; formação e capacitação profissional da equipe e dos moradores das comunidades; mapeamento das demandas sociais; organização de perfis das comunidades... em suma, atividades que poderiam fazer parte da tradição do núcleo social do afroreggae, demandas geradas pela instituição ou questões particulares de cada comunidade.

Para o grupo AfroReggae, desde o ano de 1992, “a música e a arte sempre estiveram a serviço da construção de elos entre pessoas de diferentes tribos, classes e regiões”(Memória Afroreggae).

Aprendi com o movimento social a qualificar ao máximo minha atuação e, nesse momento, ocupo o lugar de pesquisador, mas não deixarei de lado todas as experiências adquiridas ao longo de minha trajetória nos movimentos sociais, embora, espero, não serão elas, unicamente, que prevalecerão.

A proposta de escrever sobre esse tema foi motivada pelo anseio de ampliar o olhar sobre os processos educativos não-formais, tendo como espaço de efetivação e idealização as favelas cariocas. Trazendo a seguinte questão norteadora para a investigação: Quais são os processos que fundamentam a práticas pedagógicas dos Educadores sociais em comunidades populares do Rio de Janeiro e a maneira como esses educadores elaboram as diretrizes da/para sua atuação em uma instituição da Sociedade Civil Organizada?

Pretendemos aprofundar o olhar sobre as categorias movimento social, educação social, sociedade civil organizada e história social das comunidades populares do Rio de Janeiro. Buscamos refletir sobre a dimensão de suas atividades: na construção de projetos para os grupos que representam; nas articulações com o poder público; e ainda, na formulação/acompanhamento/avaliação de políticas públicas em educação.

O desafio apresentado pelo estudo é falar de um tema que não é comum na área de políticas públicas em educação, uma vez que o movimento de autoria educacional dos jovens moradores de comunidade é recente, tendo sua gênese marcada na década de 80. A mobilização social é concomitante aos movimentos de militância cultural das

periferias, nos bailes "funks", "charme", "reggae", em síntese, espaços de valorização da identidade negra urbana.

Esse movimento de cultura de oposição constrói uma esfera educativa. Nas letras de "Funk" surgem as denúncias de abuso policial e insegurança vivenciada pelos moradores das favelas cariocas, como por exemplo, na letra de "Eu só quero é ser feliz". Composição de 1995 que cobrava um direito constitucional de ir e vir, garantido a todos os cidadãos, que não era/é vivenciado nas favelas.

O que pretendemos estudar é a educação social, como uma resposta organizada coletivamente, pautada em valores culturais tradicionais e na (re) significação das crises urbanas inerentes às comunidades populares. Na formulação de respostas, diversos moradores criavam associações, grupos de debates, participavam de reuniões em instituições religiosas ou produziam cultura para marcar a segmentação social.

Nessa atmosfera, a história das favelas cariocas ajudou a formar os educadores que estudamos hoje. Os jovens que atuam no movimento social de hoje, são filhos de personagens de relevância política, cultural e religiosa desse lugar. Os que não são descendentes direto são apadrinhados pelas 'tias' e 'tios' das favelas e seguem seus passos na afirmação social de seu lugar de nascimento.

Nossa proposta de investigação é importante, pois a tentativa de delimitar a atuação desses novos sujeitos e suas contribuições para o campo das políticas públicas, pode contribuir na aproximação das propostas educacionais vivenciadas pela sociedade civil organizada com os projetos educacionais desenhados pelo poder público.

Nesse estudo, propomos um olhar sobre essa educação social exercida pelos sujeitos envolvidos nos processos de efetivação, admitindo esse conceito como “uma possibilidade de dar respostas às novas necessidades educativas do mundo contemporâneo” (GONH 2010, p.26).

A presença de educadores atuando em movimentos sociais possui uma longa história no Brasil, visível, com maior intensidade, a partir das experiências pioneiras de alfabetização desenvolvidas na década de 1960, cujo melhor registro ainda é a vasta obra do educador brasileiro Paulo Freire. Porém, muita coisa mudou ao longo das mais de quatro décadas que separam a emergência do campo teórico e prático da Educação

Popular das experiências atuais. Desde então, em diferentes conjunturas e espaços, no campo e na cidade, educadores com formações e intencionalidades distintas vêm atuando junto a movimentos sociais, ora estritamente na formação educacional, ora agindo como mediadores que buscam pensar tanto o conceito quanto a natureza da atuação dos “educadores sociais” é um desafio que foi construído anteriormente ao processo de elaboração do projeto de dissertação. O tema surge da minha atuação cotidiana como Pedagogo em uma instituição da sociedade civil organizada e na observação atenta desses sujeitos na formação educacional de seus pares, no contexto de comunidades populares do Rio de Janeiro.

O presente projeto se propõe a estudar o surgimento de um novo perfil de profissionais no campo da Educação, que são os chamados Educadores Sociais. A presença desse novo perfil de educadores cresceu conforme se expandiram, no período de redemocratização, após 1985, as ações da Sociedade Civil Organizada. A retomada da mobilização política que caracterizou esse momento histórico recente adquiriu características específicas, pois se vivia ainda a derrocada do regime autoritário, que havia cerceado a participação política nos formatos tradicionais, como sindicatos e partidos políticos, levando a que novos formatos associativos fossem buscados, geralmente adotando uma postura que, no jargão político, ficou conhecida como “de costas para o Estado”, ou seja, buscando autonomia em relação às estruturas estatais, vistas como marcadas pelo autoritarismo que caracterizou a ditadura.

Inicialmente, a Igreja Católica teve um papel fundamental na retomada da mobilização das bases da sociedade. Desde o final da década de 1970 ressurgiram formatos organizativos experimentados no grande período de mobilização social da década de 1960, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que, nos anos de 1980, levaram à proliferação das Associações de Moradores. Posteriormente, muitas associações foram se esvaziando politicamente e deram origem a outras formas de organização, como as Organizações Não Governamentais (ONG), geralmente contando com financiamentos externos e, mais recentemente, verifica-se a expansão das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Como afirma Gohn (2010), esse movimento marca a construção de uma “esfera pública não estatal”, campo que congrega antigos e novos atores, antigos e novos

movimentos sociais, e que se transforma em um espaço de experimentação de práticas de educação não formal. É nesse cenário que se destaca a presença de um novo perfil de educador, que só recentemente começa a ser denominado de “Educador Social” (GOHN, 2010, SILVA, 2009).

Entendendo o risco de limitar o olhar sobre o objeto de estudo a métodos demasiados rígidos, ou de distanciar os resultados da realidade, propomos aqui uma análise que dialogue frequentemente com as configurações vivenciadas no campo; deixando de lado, as tensões vividas entre a natureza dos métodos (BECKER, 2007) dando ênfase principalmente a necessidade de compreender o que é vivido, experiência, atitudes, motivações, valores e significados (MINAYO, 2004).

Pretendemos aqui, romper com paradigmas científicos que limitam a observação do objeto, não somos guiados nesse estudo pela curiosidade/mitos que estudar a favela e seus processos de educação podem trazer, mas sim:

apreender estruturas e mecanismos que, ainda por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de validade universal (BOURDIEU, 2007, p.15).

Para investigar as redes que existem no interior desses grupos de Educadores Sociais, é necessário ir além da "singularidade das naturezas", desejando encontrar os caminhos de construção das "particularidades de histórias coletivas". O que cada educador traz em seu interior que contribui na formulação de hipóteses para uma intervenção direta na comunidade.

Pensamos que o melhor caminho para estudar todas as redes formadas por esses educadores é :

Pensar sobre algum conjunto de atividades sociais como dotado de caráter orgânico, procurando todas as conexões que contribuem para o resultado em que estamos interessados, vendo como eles se afetam mutuamente, cada um criando as condições para que os outros operem (BECKER, 2007, p.66).

As referências positivas fazem parte das representações sociais desse grupo, entendendo que:



Trata-se de uma forma de conhecimento corrente, dito do “senso-comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural (ALMEIDA, 2005, p.122).

A construção do educador de favela é um processo que não pode ser observado fora de um campo complexo, e por isso, deve ser compreendido a partir da sua imersão nos encontros culturais, nas demandas sociais e na história social das favelas. Por isso, pretendemos acompanhar suas falas e ações, na tentativa de compreender a educação social exercida por esse grupo no interior das ações sociais da sociedade civil organizada.

As análises serão feitas tomando por base: a) Observação participante em uma organização da sociedade civil organizada na cidade do Rio de Janeiro; b) Identificação do perfil do corpo de profissionais envolvidos com a intervenção educativa; c) Entrevistas abertas com (5) cinco jovens moradores de favela que identificados nas duas primeiras etapas do trabalho de campo; d) Estudos das publicações institucionais que regulamentam os projetos educativos dessa organização; e, finalmente, e) Pesquisa bibliográfica sobre movimentos sociais, políticas públicas, educação, cultura popular e favelas.

Jaccound e Mayer (2010), no estudo das abordagens de pesquisa qualitativa e da observação direta apresentam o “**modelo da interação**”. Utilizaremos essa observação, por valorizar a “**interação**” entre investigador e educadores. O que, para os autores, reafirmam questões particulares e subjetivas dos atores sociais: “subjetividade não mais constitui um obstáculo, e sim uma contribuição” (JACCOUND e MAYER, 2010, p.262).

Acreditando que a ação coletiva deve ser entendida dentro de uma teia de conceitos, temas e, por conta disso, em muitas vezes, a história das organizações sociais acaba se confundindo com a própria vida de muitos dos sujeitos que protagonizaram essa história, desejamos estudar esses encontros, trazendo assim as questões subjetivas dos educadores e a relação dos mesmos com as complexidades inerentes ao campo.

Pretendemos debater os limites da caracterização desses agentes sociais, suas ações e mediações exercidas com o setor público, e os fatores que aproximam/distanciam as ações da sociedade civil organizada com os processos de construção das políticas sociais, observando também como se configuram as ações educativas, seja dentro de seu espaço de construção ou nas interlocuções realizadas com as propostas educacionais nacionais.

Considerando o papel dos educadores sociais na construção de novas respostas para a educação não-formal, buscamos analisar duas dimensões do trabalho deste ator social: 1) suas ações diretas, presente nas oficinas promovidas pela instituição observada e nas demais atividades educacionais cotidianas; 2) suas atuações indiretas, materializadas na divulgação da cultura local, nas demandas das favelas para demais sujeitos da sociedade civil e do poder público, na construção de novas demandas sociais e educacionais.

Nessas duas dimensões de seu trabalho, é possível mapear a rede de relações que estabelecem, no contexto local, nas ações da sociedade civil organizada e nas políticas públicas direcionadas as comunidades. Este processo nos permite compor, assim, um quadro mais completo e plural capaz de ilustrar precisamente a natureza dos desafios enfrentados neste campo profissional, na medida em que também busca:

- Analisar a participação do educador popular na construção de propostas educacionais que buscam a cidadania e a inclusão social;
- Compreender o papel da educação social/popular nas políticas públicas em educação;
- Saber como os educadores sociais elaboram/vivenciam suas noções sobre educação nos seus múltiplos significados dando valor às categorizações que poderão ser encontradas no decorrer da investigação.

\* \* \*

O primeiro capítulo aborda as relações políticas, culturais e sociais do trabalho do educador social, apresentando os múltiplos campos de atuação que esse trabalho assume na sociedade civil organizada. Partindo de um debate sobre os limites das políticas públicas e nas ações coletivas vivenciadas pela juventude, centra o olhar nas comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro. Debate, ainda, a maneira que a

subjetividade dos educadores se mistura com as projeções culturais coletivas na reprodução de um campo educacional social. Localiza a educação social num cenário global, fazendo uma breve análise das redes de formação pessoal e social vivenciada por esse grupo de educadores no Brasil e no continente europeu. No cerne deste debate e na fala dos sujeitos ouvidos encontra-se uma dimensão da exclusão social, manifesta na negação vivenciada por eles do direito à educação.

No segundo capítulo, o debate é sobre a juventude, apresentando um retrato parcial desse dos jovens hoje e como tem se dado sua participação em projetos sociais. Em seguida, volta a atenção para as representações que esse grupo da instituição onde atua, abordando as dificuldades no trabalho cotidiano. Por fim, traça um perfil dos educadores sociais entrevistados.

O terceiro capítulo se inicia contextualizando o território comunidade popular e sua história social na cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, analisa um dos formatos institucionais mais difundido de organização da sociedade civil organizada, as Organizações Não Governamentais – ONGs.

Já no quarto capítulo, são apresentadas as questões levantadas nas entrevistas abertas, fazendo relação com a observação participante. Para isso, concentra-se na análise das falas dos educadores, na tentativa de compreender os sujeitos em sua vivência na comunidade, bem como seu olhar crítico sobre a instituição, sobre outros profissionais que trabalham em conjunto no campo e relações com a educação formal.

Por fim, o último capítulo retoma debates que surgiram na análise mais aprofundada das entrevistas, que melhor situam os educadores sociais no cenário das ações coletivas.

## Capítulo 1

### UMA HISTÓRIA CONTADA PELA TRAJETÓRIA DE JOVENS EDUCADORES SOCIAIS

O cotidiano dos jovens de comunidades do Rio de Janeiro se confunde com o cotidiano das ações da sociedade civil organizada, por isso procuramos estudá-los dentro do espaço de ressignificação das políticas públicas, onde atuam como educadores. É necessário compreender aqui o papel que os jovens assumem em instituições sociais e o que os leva à atuação no campo da educação social.

Observamos um movimento notável em escala mundial que cria um novo tipo de ator relevante para a prática da política pública, o chamado terceiro setor, reino da solidariedade (REIS, 2003, p.13).

Partindo de tal pressuposto, torna-se crucial definir o lugar desse educador jovem e uma posterior reflexão sobre seu espaço de ação, suas demandas e constrói uma agenda baseada nos direitos sociais, que acredita estar na agenda coletiva dos direitos sociais das favelas.

Recorremos à Müxel (1997), que faz um estudo sobre os fatores que distanciam os jovens da política oficial: "Os políticos não são suficientemente próximos dos "problemas concretos das pessoas". (MUXEL, 1997, p.153). A juventude está descrente do fazer política oficial, e preferem construir seus próprios mecanismos de modificação desse cenário. Mesmo que não seja um objetivo direto do trabalho educacional dos jovens no interior da sociedade civil organizada.

A primeira fala dos entrevistados foi impactante, pois trazia, quase em uníssono, a descrença no sistema educacional disponível para os jovens pobres. Para eles, a educação pública é um espaço que traz essa descrença em conjunto de maneira tão grande quanto em relação aos políticos e às políticas públicas em educação, que consideram limitadas e distantes da realidade social da maioria dos brasileiros. Nas entrevistas, muitos jovens disseram "só preciso terminar a escola" (Caderno de campo, Dezembro de 2011), associando o tempo de formação com uma obrigação e, em certos momentos, uma violação às próprias subjetividades.

Ao focar nosso olhar para as ações cotidianas dos jovens educadores podemos afirmar que seus atos, suas ambições, sejam individuais ou coletivas, estão conectadas a

um "aparato mais vasto de representações de memória, internalizadas a partir da sociedade" (MONTAGNER, 2007).

Tal aparato é complexo, começa nas questões subjetivas, passa por dimensões culturais e em questões macrosociais, que afetam a formulação das atuações cotidianas. A ebulição do ambiente contribui para uma maior complexidade de encontros entre sujeitos que trilharam caminhos muito diversos. Entender esses encontros é fundamental para acompanhar como criam respostas educativas inovadoras.

O debate teórico sobre a pós-modernidade e o fortalecimento da subjetividade poderia nos levar a crer na demolição dos movimentos coletivos. Nas reflexões contidas nessa dissertação, pode-se dizer que ocorre o inverso disso, ou seja, a subjetividade surge como um fator que impulsiona a coletividade dos jovens educadores. Na medida em que existe uma potencialização dos direitos sociais, o grupo se fortalece e ganha novas possibilidades de expansão dessas mesmas práticas, criando novas pontes com diversos coletivos e instituições.

As particularidades dos educadores sociais são inerentes às ações da sociedade civil organizada. A subjetividade interfere no campo epistemológico e nas atuações cotidianas, manifestando-se como um resultado da pluralidade cultural do campo, da necessidade de integrar os processos educativos com a dinâmica das favelas.

Os moradores das favelas são concebidos, assim, como "sujeitos falantes" (TELLES,1999), capazes de avaliar os projetos políticos coletivos e construir linhas de oposição e afirmação coletivas. O debate supera as questões superficiais e visíveis, ou podem ser apenas imediatas, podem atingir uma dimensão de classe, ou atentar para a distinção racial da sociedade.

O enfoque do trabalho educativo não é silenciar as tensões identitárias. Por outro lado, guiam as suas ações nas incoerências do campo. Para Melucci (2001, p.6) as construções sociais podem ser visualizadas "em sistemas contemporâneos, a produção material é transformada em produção de signos e de relações sociais". Existe uma motivação para a aglutinação dos sujeitos e, de acordo com as mudanças sociais e culturais, essas motivações podem ser transformadas.

As relações sociais, nesses sistemas, não são homogêneas. Os militantes não seguem um padrão cultural, o que coloca ao campo uma pluralidade de desafios. Para formular uma educação coletiva, é fundamental a identificação dos signos coletivos que agregam o conjunto de militantes.

Assim, ainda segundo Melucci (2001), essas mobilizações sociais são formadas pela ligação dos indivíduos. O que demonstra a capacidade de integrar temas, que inicialmente são opostos, por meio de uma educação participativa, eventos temáticos, valorização das práticas cotidianas, promoção de atividades sistemáticas e outros suportes para formar a:

Identidade coletiva uma perspectiva interativa compartilhada. Interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo de ativação das relações que ligam os atores sociais. A construção da identidade coletiva implica investimentos contínuos e ocorre como um processo que deve ser ativado para tornar possível a ação dos indivíduos (MELUCCI, 2001, p. 69).

Na sociedade civil organizada, as atividades educativas não seguem uma diretriz estática. São as “identidades coletivas” (MELUCCI, 2001) formuladas cotidianamente, por meio de interações que vão conduzir o porquê de educar seus pares. Nas negociações que superam o limite físico das instituições e atingem a sociabilidade da comunidade.

O desafio está na fundação de movimentos sociais baseados numa “identidade coletiva” (MELUCCI, 2001), tendo em vista o crescente processo de subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, a fundação do movimento de jovens de favela é forjada no encontro de subjetividades, na conexão paradoxal presente nesse espaço de interação social somado às culturas juvenis. Assim, “trata-se de uma estrutura latente, cada célula vive uma vida própria, completamente autônoma do resto do movimento. Sua agregação tem caráter cultural e simbólico na vida cotidiana de atores” (MELUCCI, 2001, p. 97). Produzindo novas aglutinações sociais que englobam os diferentes atores, por exemplo, o movimento de favelas, centrado no território, tem sua aglutinação formada por uma afirmação cultural, mas atinge demandas de gênero, raciais e políticas. As noções de identidades coletivas podem ser ampliadas.

De acordo com Rua (2000), esse processo de formação das organizações sociais é complexo tendo em vista a “diferenciação social”. Esse sentido agrega ainda mais

significado às ações de tal natureza, visto que a diversidade de pensamentos e as configurações individuais imprimem características únicas aos planos de intervenções e seus projetos de intervenções. Outro fator relevante é a presença do tempo, onde as ideias são frequentemente modificadas e avaliadas de acordo com as experiências dos seus militantes.

As múltiplas possibilidades de atuação social, organizadas e entendidas dentro desse prisma conseguem, assim, imprimir às ações cotidianas vivenciadas nas instituições públicas uma atuação diferenciada. As concepções elaboradas pelos envolvidos na edificação dos paradigmas educacionais nas ONGs partem do que existe no campo e propõem intervenções contextualizadas em suas visões de mundo: “fazer aquilo que se faz, mas em outro local e de outro modo” (WENDHAUSEN, 2003, p. 125).

O desejo de fazer parte da sociedade busca ser respondido pela apresentação de alternativas de inserção desses jovens no mundo, sempre visando a redução das incoerências sociais. Pois, “do ponto de vista sociológico, o que interessa, nesse pano de fundo, é o fato de que os estoques negros e mulatos da população brasileira ainda não atingiram um patamar que favoreça a rápida integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais” (FERNANDES, 2007, p.67).

A mobilização exercida nesse contexto visa construir projetos sociais que serão gerenciados e executados por esses grupos organizados. Formula, assim, medidas de inserção das pessoas de favela, visando atender às múltiplas demandas presentes nesse contexto e denunciando os processos históricos de segregação social, cultural, espacial e econômica.

## 1.1 – Educadores sociais: relatos da atuação em diferentes espaços de formação social.

Nesse capítulo faremos um debate teórico sobre o campo da educação social vivenciadas pelos educadores do AfroReggae. A organização da estrutura textual vai estar dividida em três partes: primeiro, uma reflexão aprofundada sobre o campo teórico; em seguida, uma apresentação do AfroReggae, focando em suas atuações e nas intervenções dos educadores jovens no campo; para, por fim, localizar nas produções teóricas sobre a educação social uma categorização que ajude a fortalecer os debates descritos aqui.

Fávero (1980), numa publicação do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) organizou uma pesquisa de grande valia sobre a educação extra-escolar. Para o autor, a importância vai além da separação dos tipos educativos, mas na institucionalização da educação:

Dessa perspectiva, o fundamental não seria a existência de formas escolares e não-escolares; ou formais e não-formais, mas sim o ato da sociedade, em determinado período histórico, ter institucionalizado os sistemas escolares, que passaram a polarizar o educativo (Fávero, 1980, p.19).

Nos anos 60, a polarização esteve presente na “contestação da escola” gerando a “descoberta e a revalorização” da educação não-escolar. A oposição do escolar e não-escolar, nessa etapa educativa está intimamente conectada as demandas sociais de superar os limites da escola. A estratégia de vivenciar o educativo fora da instituição escolar era de romper com a estrutura social:

Em termos de política-social, o "informal" é considerado fruto do desejo de ascensão social e da conseqüente procura de caminhos que possibilitam esta ascensão. Na medida em que as instituições não oferecem esses caminhos, os próprios interessados "descobrem" soluções (Fávero, 1980, p.19).

Fávero (1980) na organização dos conceitos categoriza da mesma maneira a educação extra-escolar e não-formal. Na tentativa de responder o que é a educação apresenta a seguinte delimitação:

Normalmente os programas grupados sob esses títulos são bastante diversos. E são bastante relativas as distinções entre formal e não-



formal ou escolar e extra-escolar. Assim como é freqüente encontrar-se, fora da escola, atividades educativas sistematizadas, sabe-se que existe muito de informal nos modos escolares. Por outro lado, assume-se normalmente, com muita tranqüilidade, "formal" como sinônimo de "escolar", esquecendo-se que existem outras formalidades tão ou mais fortes que aquela imposta pelos sistemas escolares (Fávero, 1980, p.22).

Podemos assim notar, que a ação educativa é concomitantemente permeada por relações formais e informais, e que os aspectos formais não são exclusividade dos processos escolares. O que percebemos nessa leitura é compreensão de que as relações sociais e culturais, também permeiam essa complexidade e que não é possível restringir os limites educativos apenas as instituições escolares.

Fávero (1980) apresenta três tipos de formação para as sociedades contemporâneas:

*Educação difusa*, o processo educativo permanente graças ao qual todo indivíduo adota atitudes e valores, adquire conhecimentos através de sua experiência cotidiana, das influências de seu meio e da ação de todas as instituições que o incitam a modificar o curso de sua vida; *educação extra-escolar*, todas as atividades educativas organizadas que visam a clientelas específicas em função de suas necessidades e aspirações; *educação escolar*, que, sob a forma de sistemas de ensino hierarquizados, seccionados em anos de estudos, permite ao conjunto da população ainda não engajada na produção, adquirir a formação de base indispensável para poder, em seguida, utilizar os meios da educação extra-escolar e difusa (Fávero, 1980, p.22).

Nesse sentido, a “educação difusa” surge nesse modo como uma integração dos diferentes tipos de educação. Integrando os agentes, instituições e a historicidade urbana. Para o autor, esse tipo de educação visa a modificação da vida, a reflexão dos conhecimentos e, sobretudo, a influência do cotidiano. E que, a educação escolar, não pode sozinha responder a formação dos sujeitos, para que ela possa existir é fundamental uma relação formativa dialógica.

Gohn (2010) na produção sobre a educação social e os educadores apresenta o “binômio formal/não-formal”, numa oposição entre as práticas que não são pedagógicas como uma resposta a escola. Para a autora, “a educação não escolar é mais ampla, extrapola os muros, mas ela pode penetrá-lo também. A escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário deveria incorporá-las” (GOHN, 2010, p.23). Discordamos da autora, quando a mesma coloca a dimensão de maior para educação não-formal. Ambas fazem parte de um processo complexo educativo, e como

ela mesma diz, a escola consegue incorporar as práticas não-formais, e, podemos dizer também, que a educação não-formal incorporar em seu cotidiano práticas formais de ensino.

Outro ponto que desejamos debater aqui é sobre a intencionalidade da educação não-formal. Para GOHN (2010), ela é pautada na formação em cidadania. Essa é para a autora um ponto específico que demarca um objetivo específico da educação não-formal. Mas, durante o processo de escolarização, entendido em seu sentido geral e em sua função social, o conceito de cidadania surge como questão norteadora dos princípios formativos.

Carrano (2003) apresenta uma leitura sobre a educação formal, não-formal e informal. Para o autor, a formalidade presente nesses três tipos de educação surge enquanto uma variável. As intervenções educativas, exercidas pela escola não podem ser consideradas apenas dentro de seus mecanismos formais, os professores e alunos, no ciclo de aprendizagem trazem para a sala de aula momentos de ensino-aprendizagem informal.

Além disso, os educadores sociais e militantes culturais estão cada vez inseridos no universo escolar. Por meio de intervenções diretas em sala de aula, com oficinas, palestras, e em certo momento, a educação integral, exercida nas escolas públicas, recebem o suporte dos educadores provenientes da comunidade. Estando ainda, indiretamente, enquanto agentes sociais, avaliando a qualidade de ensino das escolas e participando dos conselhos escola comunidade.

Para reforçar a educação formal e ao mesmo tempo ampliar as possibilidades de aprendizagens distantes dos formalismos pedagógicos. A comunidade escolar exerce sua autonomia de circular entre as tipologias. Para entender melhor esses intercâmbios, necessitamos analisar melhor as categorias que analisam as ações pedagógicas.

Na educação informal, a aprendizagem ocorre num “conjunto de processos e fatores que geram efeitos educativos sem que tenham sido expressamente configurados para esse fim” (Carrano, 2013, p.17). Os processos naturais de trocas que atingem as potencialidades educativas sem estar planejado, focado ou refletido nos objetivos que não ambicionem resultados qualitativos formais.

Para Carrano (2013) a natureza orgânica desse tipo educacional gera uma “identificação dos agentes” que conseguem atingir efeitos, mesmo que “o processo formativo ocorra informalmente”. A falta de vínculos pedagógicos, ausência de cobranças e naturalização das aprendizagens, contribuem para o encontro entre os agentes e educandos.

Carrano (2013) apresenta o desafio de “experimentar a heterogeneidade e os fluxos das práticas educativas” e “aquilo que alguns denominam como processo informal de educação se estende por todos os outros âmbitos educativos, relações e instituições como uma rede que se sobrepõe aos diferentes contextos (Carrano, 2013, p.19 e 20).

O que gera um contexto ampliado de educação, indo além dos limites institucionais, rompendo com o clássico sentido educativo escolarizado e amplia o tempo/espaço de aprender/ensinar. Concordamos com o autor nessas análises, a heterogeneidade das práticas educativas formam um corpo de aprendizagens. Que é cotidianamente formado e não cabe apenas nos ambientes criados culturalmente para o “controle pedagógico”.

Nesse momento, em que percebemos a ampliação dos espaços/agentes de educação, vivemos o rompimento do controle pedagógico e uma ampliação da educação escolar, gerando o “reconhecimento da existência de múltiplas práticas educativas e tempos sociais produtores da totalidade histórica e cultural... para o sujeito educacional não seja identificado apenas como um sujeito escolar (aluno)” (Carrano, 2013, p.20).

As práticas educativas não estão restritas ao lugar de aluno/professor, mas nas relações de aprendizagem que são potencializadas pela realidade cultural, inerente a cada espaço urbano nos encontros firmados, por exemplo, nas ruas, vielas, condomínios, favelas, presídios (...). Dando valor para as intencionalidades que vão ampliar o conteúdo formativo e gerar um contexto em que cada sujeito, vistos, para além da instituição escolar, produz resultados formais qualitativos diversificados.

Concordamos com o autor, e afirmamos que, **as tipologias educacionais devem surgir enquanto um suporte para compreensão do campo. Só que a educação social deve ser analisada em suas heterogeneidades, na formação de redes, no**

**reconhecimento de múltiplos agentes educativos, focando nos resultados formais das ações que são vividas nos diferentes lugares. Aonde os sujeitos educativos são, enquanto agentes culturais, produto de uma complexa rede educacional.**

O debate sobre educação social é, ao mesmo tempo, um campo de conhecimento e de militância política por parte dos educadores, em Portugal, Espanha e em nosso país. Em 2010, o pesquisador César Nunes, na abertura da “Oficina de Práticas Pedagógicas para Educadores Sociais”, definiu a educação como uma “endoculturação” – um processo de trazer para dentro da cultura, pessoas que não foram incluídas pela educação formal e familiar. Desse modo, ele concluiu a gênese da educação social: “Então o educador social existiu desde que a humanidade, um ajudou o outro, é a mais antiga das profissões, quando um homem fala com o outro, orienta, existe um educador social”<sup>2</sup>.

Dentro dessa perspectiva, a educação social é um processo nacional inerente às relações humanas, que teve seu nascimento anterior aos processos educacionais formais, com o surgimento da instrução profissional especializada<sup>3</sup>. O que torna o processo educativo social como um rito de inclusão social dos que foram de alguns maneiras alijados, tendo o foco ampliado, que pode atingir uma dimensão profissional, artística, política, mas que, sobretudo, é cultural.

Esse processo de inserção cultural está em trazer para a os processos formais da sociedade (emprego, alfabetização, artes, tecnologia e outros que são vivenciados por essa educação) pessoas que estão em desigualdade social. Mesmo, sabendo que, a cultura é um processo dinâmico e que todos os indivíduos estão inseridos em seu espaço de (re)produção, o que a educação social viabiliza é uma legitimação a partir de uma manifestação coletiva.

Para Gohn (2010), “A educação social é uma possibilidade de dar respostas às novas necessidades educativas do mundo contemporâneo porque ela é menos rígida e sem formalismos”. Podemos dizer que essa educação possui uma maior permeabilidade

---

<sup>2</sup> Tal discurso faz parte do registro da memória dos militantes sociais em educação. Acesso em maio de 2012: <http://www.aeessp.xpg.com.br/cesar.htm>

<sup>3</sup> Para reforçar essa consideração: “O educador escolar foi invenção da humanidade lá na Grécia, ele tem 2500 anos - a Escola - só. O educador social tem 30000 anos, desde o homo sapiens sapiens” (Nunes, 2010).

nas classes sociais populares, superando a rigidez da escola pública, que por muitas vezes é o único representante do Estado em sua vizinhança.

Para Nunes (2010) existe um rompimento entre o educador formal, que “é pago pelo Estado ou setor privado para cumprir uma função social”, enquanto o educador social “é da natureza da humanidade”. De um lado, existem normais públicas ou institucionais que definem e limitam a atuação de um educador formal, mas a atuação de um educador social deve primar pelos valores humanos, os princípios que são definidos pelo lócus cultural de vinculação desse educador.

Devemos debater aqui essa dualidade, nossa tentativa não é colocar na balança o peso de cada educação, social e formal, mas sim compreender os princípios e a atuação de cada um desses educadores na construção de uma política educacional Brasileira. Sabemos que os educadores formais seguem uma política pública em educação, com parâmetros, normas, material didático regulado pelo Estado e até mesmo meios avaliativos padronizados.

Evidentemente, que esse “controle” do Estado é legitimado pelos processos democráticos do cenário político brasileiro. No regime de representatividade e da participação em fóruns, as políticas públicas em educação representam, de certo modo, um projeção coletiva dos interesses sociais dos educadores brasileiros que ao longo de nossa história constituíram e estão construindo nosso projeto educacional.

Como Nunes (2010) diz: a educação social “vem de dentro” e segue como princípio incluir as pessoas que não fazem parte, nesse caso dos processos formais de educação. Surgindo assim propostas realizadas no interior dos movimentos sociais para construir uma didática educacional paralela aos processos formais educativos. O que acaba por denunciar que a educação formal brasileira, mesmo sendo representante de um coletivo nacional, não representa a totalidade da população brasileira.

Podemos nos reportar à noção de “educação social” tal como fora definida na Carta de Olinda (2008) no Encontro Nacional de Educadores Sociais (ENES), que a compreende por:

Um verdadeiro exército de educadores e educadoras sociais no País, comprometidos com os princípios da educação popular, com práticas que estimulam o protagonismo e

com atuação em distintas áreas na busca da superação das desigualdades, da discriminação, do preconceito e da intolerância (ENES, 2010).

Sendo assim, os educadores sociais Brasileiros seguem os princípios estabelecidos pela história das militâncias sociais no Brasil. A luta pela igualdade racial, a causa indigenista, nos direitos da mulher, na promoção da diversidade sexual e na garantia de direitos políticos, como lutas tradicionais. E, mais recentemente, a questão dos moradores de rua, a causa das crianças, moradores de comunidades populares, entre inúmeras questões que fazem parte das contradições sociais do cenário nacional.

Os educadores sociais brasileiros tiveram sua formação assegurada nos campos de militância social, espaço esse que é modificado pela ampliação das desigualdades sociais, transversais em seu campo de atuação, e também possuem sua prática forjada através do reconhecimento e fortalecimento das diferenças sociais. Mas a questão que pretendemos debater nesse estudo é a educação social na visão dos educadores. Pois, essa atuação que é inerente às culturas, sofreram processos de (re) significação e foram institucionalizadas.

Mas o que garante, diante deste processo de mutação, aonde a educação social deixa de ser exercida pelos movimentos sociais, que enquanto grupos iniciam na década de 90 a fundação das instituições formais do terceiro setor, não assumem o lugar de uma educação formal?

Não pretendemos aqui responder essa pergunta, mas sim, focar na atuação dos sujeitos que produzem a educação social em meio à contradições políticas e institucionais. Acreditamos que a definição dessa atuação educacional desse ser assumida pelos sujeitos que produzem as mesmas, e quem sabe, por meio das análises de suas respostas podemos aqui, compreender melhor seu lócus.

## **1.2 – Educação social e as múltiplas configurações das exclusões.**

Nessa dissertação, um conceito que será apresentado constantemente é o de **exclusão social**. Quase que numa constante referência à atuação dos educadores sociais: Nos documentos produzidos no interior dos movimentos sociais, Encontros Nacionais de Educadores Sociais, nas justificativas de atuação das organizações sociais, em suma,

para o campo da educação social. A exclusão funciona para esses sujeitos/movimentos como um catalisador das atuações coletivas.

Mas é preciso compreender as projeções que esse conceito assume no interior do campo, seja na fundamentação de paradigmas ou no fortalecimento de diretrizes educativas, tendo em vista que em nossas observações e entrevistas, as “marcas sociais” foram citadas pelos educadores.

Nossa preocupação vai além de identificar essas marcas ou legitimar no decorrer da dissertação a presença/ausência dos mecanismos de exclusão em nossa sociedade, mas sim compreender os lugares que as incoerências sociais ocupam nos conjuntos das atuações coletivas e na retomada das mesmas para o fortalecimento de mobilizações coletivas.

É preciso ir além da ênfase entre as dualidades, comumente vinculada ao acesso a recursos culturais e financeiros, como na oposição entre “pobres” e “ricos”; moradores de favelas e moradores do “asfalto”; e, “escola do pobre” e “escola do rico”. Esses discursos são reproduzidos e aplicados ao cotidiano, mas nosso questionamento é de conhecer os limites dessa oposição, na tentativa de enxergar a educação social além do conceito da exclusão social.

Para isso utiliza-se a contribuição de Caliman (2008, p.28), quando estuda os Paradigmas da exclusão social vinculados as “necessidades humanas”. Categorizadas dentro das seguintes dimensões: "Pobreza, frustração das necessidades fundamentais e o risco social". As contribuições do autor são de apresentar as “necessidades humanas” dentro dos diferentes campos de análise das relações: sociais, econômicas e políticas.

Apresenta, assim, uma síntese das necessidades nas disciplinas: Na filosofia, "originárias ora da natureza, ora da cultura"; na economia, "como o motor do principal crescimento do bem-estar das sociedades avançadas" ou "como manipuladas pela sociedade capitalista em função do lucro em detrimento das necessidades humanas"; na psicologia "procurou a origem das necessidades ora da natureza institucional do homem, ora na sua natureza social" (CALIMAN, 2008, p.28). Esta análise ajuda a compreender as múltiplas dimensões das necessidades humanas em nossa sociedade, como um campo que está em frequente disputa e (re) construção.

Para o autor, o campo da educação social possui como objetivo uma análise das necessidades humanas dentro de “sentimentos positivos” e “sentimentos negativos”. Na tentativa de identificar as “novas tendências e novas necessidades que emergem das sociedades complexas” e a “verificação das necessidades que no momento atual são constantemente frustradas na vida cotidiana dos jovens” (CALIMAN, 2008, p.29).

Nesse caminho, a análise socioeducativa fica centrada nos conflitos, sociais, sejam inerentes as dinâmicas culturais ou as oposições estabelecidas no interior das relações humanas. O que limita a atuação educativa e não referencia politicamente os sujeitos envolvidos nos processos de educação.

Os jovens precisam ser compreendidos, seja enquanto educandos, ou educadores, para além das questões sociais, pois sua importância dentro da dimensão política vai muito além das crises inerentes à “pobreza” ou às “vulnerabilidades”. Para a educação social, é necessário romper com o ciclo de fortalecimento das marginalidades, produzindo um olhar plural sobre as trocas sociais estabelecidas cotidianamente com esses jovens.

No caso de cidades como o Rio de Janeiro falar do conceito de exclusão no é falar ao mesmo, no campo das favelas. O que vemos é a "aceitação" da existência de diferenças agudas entre as camadas sociais, com poucas possibilidades de mudanças. Mas nosso questionamento é: se os lugares sociais são fixos, de que maneira podem se legitimar a ação de educadores de comunidades populares? Se sua proposta é a transformação, como apresentar uma realidade onde a transformação é tão difícil?

As contribuições de Silva (2012), na tentativa de definir o conceito de exclusão social, reforçaram a ideia de que esse é um “tema pouco preciso e ambíguo do ponto de vista ideológico” (Idem, p.197). Em geral, sendo definidas como um processo de marginalização e rupturas, num constante distanciamento das relações sociais. Segundo o autor, não podemos delimitar a exclusão, devido à sua dimensão plural, sendo assim, nesse estudo, usaremos o conceito de exclusão, mas aceitando suas múltiplas configurações, para além de seu aspecto unicamente econômico ou material.

É importante atentar para a complexidade dos processos tradicionais e contemporâneos, de restrições sociais, mas que estão inseridos nos discursos dos



militantes sociais, como uma estratégia de denunciar a “limitação” de acesso as políticas públicas e serviços. A separação social é uma linha imaginária, visualizada num processo constante de aceitação de que cada sujeito possui pré-estabelecido um papel na esfera social. Mas gera a "naturalização de destinos sociais tão desiguais” (PINHEIRO, 2011, P.99).

Mesmo que seja para fortalecer as mobilizações coletivas, a organização e respostas as incoerências sociais, precisam ser analisadas além da exclusão. Mas na tentativa de compreender os processos sociais históricos e contemporâneos, que geraram/geram lacunas inerente a essa realidade espacial. Por isso, os educadores sociais, não devem reforçar tais incoerências, mas estabelecer a construção de mecanismos para a inclusão das comunidades populares no tecido urbano.

### **1.3 – O Caso espanhol: Olhando para outras realidades de atuação social.**

Essa seção pretende localizar o debate da educação social promovido no continente europeu, com a intenção de apresentar outros processos de mobilização educativa em outros contextos regionais, sobretudo no momento em que os processos sociais estão, a cada instante, interligados e em constantes processos de interrelação típicos da Sociedade Global.

Neste contexto, temos como exemplo de diálogo global, os Fóruns Sociais Mundiais, que visam integrar as mais variadas ações coletivas dentro de uma perspectiva ampla. Pensando nessas afirmações, é interessante acompanhar o debate sobre o tema na Espanha, sem pretender esgotar o assunto e nem minimizar as questões específicas de cada região, apenas apresentar um panorama capaz de auxiliar na compreensão da realidade brasileira.

Núñez (2010), em entrevista sobre educação social, faz a localização histórica do tema no continente europeu. Para ele, o que reforça o sentido da educação social é estabelecer respostas às incoerências e crises societárias, como desemprego, que atinge na maioria das vezes os jovens. Tal mapeamento histórico nos ajuda a entender a dimensão do trabalho dos educadores dentro dos processos históricos que interferiram/interferem na delimitação das ações:

A educação social tem uma larga história na França, Holanda, Alemanha, Itália. Começa depois da Segunda Guerra, em 1945. O mapa europeu naquele momento era de desolação. Com o fim do conflito, muitas crianças ficaram órfãs. Perdidas, ficavam sendo conduzidas de cidade em cidade. Muitas não sabiam nem seus sobrenomes. Havia ainda jovens sem emprego, com fome, vivendo em escombros. Vendo isso, a Alemanha e a França decidiram pactuar, uma primeira aliança, para reparar o desastre social que a guerra provocou. Na Alemanha, surgem as escolas de Trabalho Social/Pedagogia Social; na França, as escolas de Educadores Especializados. (NUÑEZ, 2010).

Nuñez (2010) localiza a educação social no período pós-ditadura Franquista, dentro dos processos de redemocratização da sociedade:

A ideia se espalha pelos países de língua saxônica, onde teve um desenvolvimento espetacular. Na Espanha, que viveu uma ditadura, isso não acontece. As ações só vão surgir depois 1980, com o fim do Franquismo e a redemocratização (NUÑEZ, 2010).

Numa estratégia de análise, apresentaremos o Código de ética para os Educadores Sociais e o “*CODIGO DEONTOLÓGICO DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL*”. Tal opção é referenciada na tentativa de analisar a atuação dos educadores e os códigos que regem suas atuações.

O primeiro item desse código de ética é: “*Ejercer su profesión de acuerdo con la declaración universal de los derechos humanos y la declaración de la ONU sobre los derechos de la infancia*” (AIEJI). A ética dos educadores sociais deve estar conectada as demandas históricas internacionais das Nações Unidas, e nas produções humanistas de seus países membros.

Dessa maneira, um educador social deve conhecer e respeitar esses princípios, enquanto um dos valores necessários para sua participação nas ações da sociedade civil organizada. Num mundo em que convivemos com conflitos e com a negação de direitos, é fundamental um olhar para um acordo global que cerceia comportamentos que podem agonizar a realidade cultural/social de outras pessoas. Outro ponto importante trata do respeito às pessoas e a qualidade dos serviços, aspecto comum aos dois documentos e reforçado em diferentes momentos, seja na regulação do trabalho dos educadores, das instituições ou da educação social enquanto princípio filosófico.

Sabemos que, no que tange à educação social, esse deveria ser um conceito implícito, mas no momento em que está inserido num código torna obrigatório o cumprimento. Sendo assim, esse princípio é apresentado a todos que são diretamente

atendidos por projetos educativos, que podem participar e denunciar a negligência profissional, caso a mesma venha a existir.

O código deontológico dos Educadores Sociais foi desenvolvido num processo longo de participação e na reflexão da prática profissional. No ano de 1996, as “*Asociaciones de Educadores Sociales*” organizaram uma série de atividades para fundar o processo de debate de uma deontología para o trabalhos educadores.

Os princípios de entendimento desses códigos são: “*el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos socioeducativos y acciones mediadoras y formativas*”. Reforçando o foco educativo e ao mesmo tempo social, que interfere diretamente na maneira como os indivíduos se relacionam e pensam os processos sociais que fazem parte de suas vidas.

Outro ponto fundamental é a contextualização dos princípios do trabalho em documentos internacionais e nacionais. Dessa maneira, a intervenção de um educador, deve respeitar os debates históricos realizados pela sociedade espanhola e global. Trazendo para a educação social, todas as lutas políticas em prol da igualdade de direitos e acesso as políticas sociais num conjunto de atuações que devem respeitar as particularidades.

O debate sobre educação social, está intimamente conectado aos componentes teóricos das “*Pedagogía Social, la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía*”. Verificamos nesse âmbito, um aporte ideológico que fundamenta e rege os princípios educacionais e trazem um sentido epistemológico sólido para as atuações dos educadores.

Nesse referencial teórico surge uma linha de conhecimento específica: a educação social; sem deixar de lado o intercambio teórico com a prática e a experiência dos educadores. O código deontológico apresenta ainda, três princípios para organizar o trabalho os educadores: a fundação de espaços educativos e o desenvolvimento de ações e políticas públicas; a mediação cultural e a inclusão social por meio dos encontros entre as pessoas e as comunidades.

#### 1.4 Campos de significação da educação social

Nesse momento, pretende-se abordar o debate sobre os campos de atuação da educação social. Gohn (2009) divide em duas categorias centrais, as demandas educacionais na década de 80, entendidas por: “Demandas educacionais na sociedade” e “Demandas por educação escolar” (p.58 e 59). Sendo dez as demandas educacionais na sociedade, segundo a autora:

Educação ambiental; Educação sobre o patrimônio histórico e cultural; Educação para a cidadania; educação sanitária e de saúde pública; educação popular; educação de menores e adolescentes; educação de minorias étnicas: índios, educação contra as discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidades; educação para deficientes; educação para o trânsito, e de convivência em locais públicos; educação contra o uso de drogas; educação sexual; educação contra o uso da violência e pela segurança pública; e educação para geração de novas tecnologias (GOHN,2009, p.59).

Nesse momento, os grupos de mobilização políticas e sociais estabeleceram o caminho para modificarmos as realidades sociais de nosso país, e, sobretudo, contrapor aos sistemas de exclusão. A sociedade civil organizada brasileira constrói um projeto de formação social.

Na dissertação de mestrado de Machado (2010) “a Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social” (MACHADO, 2010, P.36). Um campo teórico que pode estabelecer princípios, refletir sobre as práticas e propor novos modelos educativos é que viabiliza a fundamentação das ações da sociedade civil.

Para analisar essa estratégia pedagógica do movimento social é preciso atentar para os princípios éticos e políticos das suas atuações. As promoções de respostas, perante as crises sociais, fazem parte de um processo de autoanálise da sociedade na tentativa de solucionar os problemas de organização do sistema político vigente. LANDIN (1998, p.243) cita a como um fator catalisador para o surgimento da Ação da Cidadania, ao “Movimento pela Ética Política”.

O surgimento de uma atuação em massa, em prol dos pobres está conectado a um encontro entre várias instituições que pretendiam reorganizar o sistema democrático brasileiro. Tal convergência propiciou um ciclo de transformações políticas que, entendendo a complexidade do processo de exclusão social brasileiro, fez nascer um projeto de ação direta de enfrentamento da fome. As campanhas da Ação da Cidadania possuíam um cunho pedagógico e atingiram uma massa diversa da população. Mas,

além disso, ainda geraram um espaço para reflexão sobre “assistencialismos” e “o que se vê pelas questões que perpassam as centenas de textos e declarações de intelectuais e ideólogos que circulam no campo dos movimentos sociais e que se pronunciam sobre a campanha” (LANDIN, 1998, p.245).

Esses caminhos de olhar para o interior da ação, suas mobilizações, atores envolvidos e dimensões, serviram e servem até hoje para o (re) conhecimento dos projetos sociais da sociedade civil organizada. O processo acadêmico é extremamente importante, visto que produziu uma série de valores sobre esse momento de organização, mas, sobretudo, os debates nas ruas foram/são a popularização dessas questões por trazerem assim, para esse campo, uma constante reflexão e a participação daqueles que tradicionalmente são excluídos do processo decisório.

Na publicação organizada por Landin (1998), que concentrou um conjunto de debates e pensadores sobre as ações sociais no Brasil, suas bases ideológicas e a dimensão de suas atuações podem fortalecer as análises teóricas sobre as ações coletivas. A publicação do ano de 1998 reforça a tentativa histórica da academia brasileira em entender a complexidade dos movimentos protagonizados por nossa sociedade.

Novaes (1998, p.90), introduz seu artigo com uma análise da aderência dos movimentos de ação direta as populações mais pobres, que respondem as carências de alimentação, acesso a renda e empregabilidades. O trabalho em questão busca ilustrar com precisão como se processam no campo das ações da sociedade civil organizada, as diversas conexões de tais ações com as lacunas históricas do poder público.

Novamente concordo com Landin (1998) que afirma que na apresentação de um movimento social plural, que é protagonizado por sujeitos que superam as categorizações religiosas e políticas, em detrimento de fazer parte, de um projeto para inclusão social.

Não podemos de deixar aqui, apresentar a participação da Igreja Católica e suas ações históricas de promoção social. No ano de 1998, chegavam ao total de: “331 obras sociais no qual predominam vários tipos de atividades educacionais (63,3%),

geograficamente distribuídas pelas diferentes regiões do Rio de Janeiro, com maior concentração nos bairros com maior índice de pobreza” (NOVAES, 1998, P.93).

As ações sociais da Igreja, apesar de manter em seu interior uma proposta salvacionista de cunho moralista, por conta de sua natureza eminentemente religiosa, interferem diretamente na tentativa de superação da pobreza e estão localizadas em regiões de exclusão histórica do nosso estado. O que podemos perceber ainda é uma visão de investimento na juventude e na formação educativa que "privilegiam a clientela infanto-juvenil (51%)” (NOVAES, 1998, P.93).

O que podemos perceber, é que naquele momento, uma notável parcela dos jovens das classes populares pobres foi atingida por projetos sociais, direcionados para a infância e a juventude. Como por exemplo, as ações da Pastoral do Menor.

Já a pastoral do menor, organizada como tal a partir de 1984, é parte das ações assistências desenvolvidas no âmbito da Arquidiocese do Rio de Janeiro. São quatro as suas linhas de trabalho, a saber: Contato com crianças de rua (projeto Encontro), Casa de Acolhida (Casa Campinho e Casa Catete), Suporte às Famílias e Comunidades (projeto de apoio Familiar), Mundo do Trabalho (Projeto Pleitear e Centro de Referência do Trabalho) (NOVAES, 1998, P.95).

Podemos afirmar que uma geração foi formada por um conjunto de instituições com que tinham com meta reduzir as lacunas da desigualdade por meio das políticas públicas. O que interferiu, diretamente, na dimensão cotidiana dos movimentos sociais vivenciados nas comunidades populares do Rio de Janeiro. As comunidades conhecem cada vez mais as ações da sociedade civil organizada e das ONGs e conseguem analisar criticamente a dimensão de cada projeto, em nossa observação de campo, foi possível conversar com moradores da comunidade do Cantagalo e a fala comum foi: “não recebemos qualquer projeto, já sabemos o que é sério e o que não é” (Caderno de campo, 17 de agosto de 2011).

Enquanto observador participante, em várias conversas com os jovens, foi possível observar que mesmo as instituições que já estão enraizadas na comunidade são avaliadas continuamente e recebem até mesmo, “boicotes coletivos”.

Trazemos como exemplo, um evento social (Festa Julina) na comunidade que observamos e participamos, que reuniu cerca de 300 moradores do Cantagalo, Pavão e

Pavãozinho, e foi fruto de instituições sociais e públicas. Constantemente, mesmo sendo uma atividade cultural, os moradores procuravam os responsáveis pela atividade para apresentar crítica sobre as ações sociais. Trazendo questões como:

- Incoerências nas instituições parceiras: Para a comunidade existem ações sociais que fazem “mais” pela comunidade e outras que fazem “menos”, o fato de integrar instituições legitimadas e outras que recebiam críticas não foi muito bem aceita por grande parte dos moradores.

- Estrutura da atividade: Cobrança sobre suporte aos moradores que montaram barracas, tempo de duração da festa, falta de iluminação, alimentação precária, e muitas outras questões.

- Educação formal e não formal: Reclamações sobre a escola, sobre a redução de atividades educativas das ONGs durante as férias, carência de projetos de formação profissional e de embate direto da drogatização da juventude.

Esses dados do campo elucidam, que as ações das instituições da sociedade civil organizada, são avaliadas, num fluxo de reflexão comunitário. Esse processo de pensar sobre a dimensão dos trabalhos sociais pode não ser focado em diretrizes técnicas, mas, são um retrato das demandas coletivas.

As instituições podem, ou não validar os questionamentos, tendo em vista suas autonomias e particularidades. Ao mesmo tempo, que entender as reflexões locais, dos moradores, que superam os olhares técnicos e burocráticos, pode ser uma forma de afirmação e fortalecimento do trabalho de um instituição.

Podendo gerar, um processo dialógico, em que, a comunidade pensa, avalia, critica e participa, seja de oficinas, projetos para os jovens e de ações sociais. Viabilizando a participação ativa, em que a comunidade não é concebida como passiva, mas reconhecendo-os como agentes participativos de observação e significação da educação social.

## 1.5 A militância em educação social– entre as (in)formalidades

Apresento aqui, um retrato das atuações educativas nas instituições sociais sem fins lucrativos no Brasil, olhando para a militância social em educação. Estudando as motivações institucionais e as temáticas que estão no centro das mobilizações em prol de uma educação para **todos** e por **todos**.

Foucault (2006), na análise dos enunciados e dos discursos, afirma a educação como um "direito", mas esse acesso aos mecanismos educativos é um campo de conflito, marcado por "oposições e lutas sociais".

Coloco a palavra **todos, em negrito**, no início dessa seção, para marcar a dimensão dos processos educativos formais e não formais, mas que, no seu interior, surge como um campo de contradições capaz de "manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo" (FOUCAULT, 2006, p.44).

Nesse sentido, a totalidade das ações educativas, insere, em seus espaços de elaboração e efetivação, as incoerências presentes nas relações sociais, apresentando o campo da atuação educativa exercido pela sociedade civil organizada como um espaço de conflitos, que não deixam de fazer parte, do que Foucault (2006) denomina como um "sistema de ensino" com "restrições e jogos de limitações" (FOUCAULT, 2006, p.45).

Não pretendo aqui, afirmar a educação pública como um espaço de reprodução do sistema de dualidades em saberes/poderes da sociedade, e, em contra partida, a educação popular como um espaço de libertação. Mas sim, afirmar, que os mesmos, não podem ser compreendidos longe das tensões inerentes aos "sistemas de ensino". Para entender melhor esses processos, as considerações serão pautadas em experiências educativas da sociedade civil organizada em: superar os riscos sociais, dualidade entre educandos e educadores, educação do campo, participação social.

Rodrigues (2006) apresenta o risco-social do público alvo e marca que a atuação social pode "promover a formação de jovens pensadores e questionadores, expandindo os horizontes da inteligência" e que a inserção em projetos sociais pode ampliar a dimensão comunitária e promover a diversidade.



Araujo (2006), leva em consideração as contradições inerentes à juventude, à exclusão social dos jovens e aos conflitos protagonizados por professores e alunos. Propondo assim, com base em sua vivência, a criação de "Diretrizes educacionais para atingirmos determinados objetivos sociais" e tendo como meta, a formação continuada em "psicologia dos adolescentes para professores e jovens".

Com relação à educação no campo, Almeida (2006) traz como fundamental o "afeto" e a "cidadania". Dois pontos centrais para o fortalecimento educativo do público-alvo. Outra questão central diz respeito a um projeto educativo que seja "associado à teoria e a prática". Nesse caminho, respeitando os processos cotidianos de obtenção de conhecimentos nas sociedades rurais e trazendo como questão política a educação ambiental e a sustentabilidade.

Para a educação social, um dos grandes desafios é articular a participação social e a formação política, numa tentativa de inserir um grupo de pessoas no acompanhamento de processos públicos e das ações da sociedade. Nesse caminho, Parmigiani (2006) reforça o papel da participação na formação de "agente constituidor e transformador de realidades", valorizando a formação da "corresponsabilidade" na efetivação dos processos educativos.

Gadotti (2012), apresenta uma análise atenta da educação social, que ajuda profundamente a entender essas contradições e a fluidez do campo. Para o autor, "a **diversidade** é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária" (GADOTTI, 2012, p.11).

Trazendo essa concepção para nosso estudo, podemos visualizar a "diversidade" (GADOTTI, 2012, p.11), como um fator inerente a esses movimentos, o que ajuda fortalecer os processos constantes de construção e "re-construção" da educação social que, para Gadotti, está muito distante da "fragmentação", mas dentro da compreensão da complexidade social e acaba diretamente envolvida com a "transformação da sociedade" (GADOTTI, 2012, p.11). Fica evidente como acabam existindo assim, nesse contexto, uma pluralidade de perfis institucionais e eixos temáticos.

No estudo de 2010 do IBGE, foram organizados em 10 (dez) itens as classificações para as Instituições sem fim lucrativos, como por exemplo, habitação,

saúde, cultura e recreação. Neste estudo, foram totalizadas no território nacional, o número de 556.846 entidades.

Trazemos abaixo uma tabela com olhar específico para a educação:

Classificação das entidades sem fins lucrativos (IBGE, 2010)	
Educação e pesquisa	87 948
Educação infantil	2 193
Ensino fundamental	4 475
Ensino médio	2 107
Educação superior	1395
Caixas escolares e similares	70 284
Estudos e pesquisas	2 059
Educação profissional	531
Outras formas de educação / ensino	4 904

As Caixas Escolares e Similares são instituições executoras e de acordo com o IBGE 2010: "Essas entidades são criadas a partir de exigências do governo para repasse de recursos públicos, não atendendo, portanto, ao critério de entidades que foram criadas de maneira voluntária"(IBGE, 2010, p.4).

Torna-se relevante destacar que, apesar de não terem fins lucrativos, são apenas entidades gestoras de recursos públicos e não representam as demandas do movimento social, mas sim uma estratégia administrativa para descentralizar a verba pública da educação brasileira.

O que percebemos aqui é a categorização das instituições dentro dos eixos formais de ensino, não que as mesmas não exerçam o papel de educação social. Mas, deixa de lado as categorias construídas socialmente como: Educação Racial, Educação do Campo, Educação para a diversidade Sexual, Educação e Saúde, Educação Ambiental, Formação Política, entre outros temas que são centrais para atender aos paradigmas educacionais das atuações educativas.

Tal aspecto reforça o seguinte dado: a segunda maior classificação dentro das categorias propostas está no campo "Outras". Ou seja, aquelas que não seguem princípios escolares, mas encontram-se nos temas presentes na pedagogia social do Brasil.

Para Gadotti (2012):

Hoje, a educação social tem alargado seu campo de atuação...exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das ideias pedagógicas (GADOTTI, 2012, P.18).

Podemos então, concluir que a educação social circula no campo da educação formal e não formal, e que pode ou não ser protagonizada pelas questões dos movimentos sociais.

Em certos momentos, verifica-se a apropriação política das instituições como uma estratégia da gestão pública para condução das verbas disponíveis e que, para analisarmos suas atuações, projetos políticos são necessários também focar na missão e na maneira como cada uma destas instituições pretende interferir nos paradigmas educacionais de nossa sociedade.

Não podemos descolar a realidade da Cidade do Rio de Janeiro do campo de educação social em nosso país. Para entendermos melhor nosso espaço de estudo, vale olhar para o cenário das instituições do terceiro setor no cenário nacional<sup>4</sup> e seus projetos de atuação:

- No estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 foi criada uma categoria de análise: as **Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil (FASFIL)**.
- Seus temas e áreas de atuação são: à religião (28,5%), associações patronais e profissionais (15,5%) e ao desenvolvimento e defesa de direitos (14,6%). As áreas de saúde, educação, pesquisa e assistência social (políticas governamentais) totalizavam 54,1 mil entidades (18,6%).
- No mapa de nosso país, podemos visualizar as instituições dentro da seguinte divisão: na região Sudeste (44,2%), Nordeste (22,9%) e Sul

---

<sup>4</sup> Os dados apresentados aqui fazem parte do estudo disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/default\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/default_pdf.shtm)

(21,5%), estando menos presentes no Norte (4,9%) e Centro-Oeste (6,5%). Dessas instituições, 72,2% (210,0 mil) não possuíam sequer um empregado formalizado, apoiando-se em trabalho voluntário e prestação de serviços autônomos. Nas demais, estavam empregadas, em 2010, 2,1 milhões de pessoas, sendo intensa a presença feminina (62,9%).

Precisamos estar atentos para as iniciativas políticas/sociais dessas organizações, que foram agregadas numa categoria pelo IBGE, as FASFIL são uma tentativa de agregar a diversidade de organizações sociais que atuam no cenário brasileiro. Os conceitos técnicos de terceiro setor, organizações não governamentais, OSCIP, organização sem fins lucrativos e organizações sociais, trazem um conjunto de contradições.

As FASFIL funcionam como um espaço de apresentação para a sociedade brasileira dessa categoria que se propõe a prestar serviços à população em paralelo com as ações do estado. Utilizaremos nesse momento tal conjunto, que integra as organizações da sociedade civil organizada, na tentativa de apresentar um diagnóstico de seus campos de atuação e a incidência pelas regiões do país.

De acordo com o IBGE (2010) seus temas são à religião (28,5%), associações patronais e profissionais (15,5%) e ao desenvolvimento e defesa de direitos (14,6%). O que não podemos deixar de marcar na análise desses dados é o caráter generalista desses temas, os mesmos são agregadores e definem seu público alvo, mas sua atuação segue as demandas sociais dos mesmos. Podemos listar como pertencentes a este espectro instituições sociais que possuem temas religiosos, por exemplo, promovem ações culturais, educativas, saúde, direito, entre outros. Ações essas, que seguem a diretriz educativa e social abarcada no tema central.

Dessa maneira, os temas servem como um norteador filosófico das instituições. Na tentativa de proporcionar suportes sociais e de formar, dentro das suas propostas ideológicas, um grupo socialmente incluído e respaldado politicamente.

As instituições (IBGE, 2010) que oficialmente declaram como tema as demandas sociais e educativas (saúde, educação, pesquisa e assistência social, 54,1 mil entidades, 18,6%) também possuem questões ideológicas e políticas. Suas atuações

podem estar aliadas a diferentes questões sociais, como por exemplo, oposição à política educacional nacional ou prestação de serviços as instituições públicas.

Sejam por militância social, ou por interesse em receber incentivos financeiros, essas instituições interferem diretamente nas políticas públicas nacionais e assim, acabam responsáveis, em algumas localidades do Brasil, por assumir os espaços não ocupados pelas políticas públicas. Esse grupo de instituições é responsável ainda, pela criação de materiais, pela avaliação das políticas públicas, sensibilização social e formação política. Trazemos abaixo, uma tabela organizada durante o estudo, segundo a Associação Brasileira de ONGs (ABONG).

Divisão de ONGs por áreas de atuação no Estado do Rio de Janeiro	
Meio Ambiente	3
Organização Popular/Participação Popular	11
Orçamento público	1
Questões urbanas	1
Relações de consumo	1
Relações de gênero	9
Saúde	5
Trabalho e renda	2
Arte e cultura	5
Assistêmica Social	1
Comunicação	1
Comércio	1
Crianças e adolescentes	2
DST/AIDS	3
Discriminação Sexual	2
Economia Solidária	6
Educação	13
Fortalecimento de outras ONGs/Movimentos Sociais	6
Justiça e Promoção de Direitos	5
Outras	3

O esquema proposto nos ajuda a entender os dados acima. Os dados são das instituições associadas e a categorização é realizada dentro dos estatutos das organizações e das linhas de atuação das mesmas. A ABONG foi fundada em 10 de agosto de 1991, e se define como:

uma sociedade civil sem fins lucrativos, democrática, pluralista, antirracista e anti-sexista, que congrega organizações que lutam contra todas as formas de

discriminação, de desigualdades, pela construção de modos sustentáveis de vida e pela radicalização da democracia<sup>5</sup>.

Com a proposta de congregar as ações da sociedade civil, a ABONG possui 20 áreas de atuação, como podemos ver acima. Os temas mais comuns em nosso estado entre as associadas são: Organização Popular e Participação Popular, Relações de Gênero e Educação. Elementos como Organização Popular e Participação Popular também fazem parte do cotidiano dessas instituições, pois o ciclo de envolvimento de pessoas e organização das mesmas é um dos princípios básicos das ações da sociedade civil. Os dirigentes dessas instituições sabem que a mobilização e envolvimento de sujeitos no interior das ações é um dos critérios para a legitimação dos movimentos sociais.

As relações de gênero estão em evidência devido as recentes questões apresentadas pelos movimentos sociais de Gays, Lésbicas, Bissexuais Transexuais, Travestis e Transgêneros, seguidos pelo reconhecimento dos direitos civis dessas populações e admitindo a luta contra o preconceito que tais grupos sociais sofrem dentro da sociedade. Além de tais grupos, não podemos negar a luta histórica dos movimentos feministas, na promoção dos direitos da mulher, na luta contra a violência doméstica e, sobretudo, nas novas questões apresentadas pelas mulheres.

O debate do papel formativo e propagador das consciências sociais no campo da educação, além de ser um tema histórico em nosso país, nos mostra também que, quando encarado pelo viés estritamente institucional, acaba por evidenciar e se credenciar como um dos aparatos sociais que mais excluem, seja nas políticas educacionais, ou nas questões sociais que incidem diretamente na formação das massas.

Esses três temas são trabalhados por essas instituições por fazerem parte da arena de debates da sociedade do Rio de Janeiro, e atendem a necessidades diretas de promoção de ações que diminuam a exclusão social. Destacamos também que essa seção da dissertação serviu para apresentarmos uma análise estatística do cenário das mobilizações sociais que afetam diretamente a atuação dos educadores, responsáveis por trazer vida aos temas e todas as questões emergenciais de nossa sociedade.

---

<sup>5</sup> Fonte: [http://abong.org.br/quem\\_somos.php](http://abong.org.br/quem_somos.php) (acesso em 30/05/2013)

## Capítulo 2

### JUVENTUDES, MOTIVAÇÕES EDUCAÇÃO COLETIVA.

Pais (2008, p.8), enfatiza que um dos desafios da sociologia é "desmascarar" um conceito, na tentativa de desfazer a "ilusória imaginária" que está conectada a leitura de um contexto social. Nesse caminho, ele busca romper com a "homogeneidade" que pode ser encontrada na leitura nos movimentos da juventude estabelecendo um distanciamento das "realidades nominais".

Na tentativa de fugir das "máscaras" no campo científico e das conclusões aparentes sobre a juventude, almejamos superação de uma análise simplista da relação desses sujeitos com o campo das políticas públicas e as mobilizações coletivas. Inserindo aqui, as configurações que são inerentes a complexidade que envolve esse conceito, mas sem deixar de atentar para a presença fundamental da singularidade e a presença de: "o Jovem" (PAIS, 2008, p.8).

Para estudar as representações coletivas da juventude, é necessário fazer esse exercício de romper com a planificação das ambições e ações. Tendo em vista, que, enquanto grupo social, que transcreve as demandas cotidianas de um grupo insere concomitantemente as tensões inerentes das diversidades sociais, culturais, políticas e religiosas. O que poderia, parecer inicialmente num olhar simplista, como um processo distante de estabelecimento de metas, diretrizes e atuações.

Mas, que na verdade, utiliza o ciclo constante de (re)significação de sua pluralidade, como um fator fundamental para o desenho de um conjunto de ações sociais voltadas para esse grupo. As "complexidades" da juventude são as peças que constroem as mobilizações da sociedade civil organizada, tendo em vista que não é possível compreender esse grupo sem inserir suas subjetividades que : "numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas" (PAIS, 2008, p.8).

O desafio está em estabelecer políticas públicas, que sejam fundamentadas na complexidade da juventude. Como inserir no campo educacional, profissional e do

trabalho das ações do poder público as tensões que são fundamentais para atingir as dimensões dos jovens?

Sposito e Carrano (2003) fazem uma análise histórica das políticas públicas que atingem esse grupo. O direcionamento está dentro de uma perspectiva transicional, que vai além das faixas etárias atingindo demandas coletivas, seja na garantia de direitos sociais da infância e adolescência, ou na construção de mecanismos de uma inclusão na fase adulta, o que justifica sua presença em nosso campo de estudo dos jovens educadores sociais, ações coletivas que buscavam superar/denunciar as lacunas sociais da infância e adolescência.

Verificamos como tais ações se processam no contexto da formação educacional básica, nas múltiplas tentativas de reduzir o número de evasões escolares e até em alguns casos, na alfabetização de diversos jovens atendidos diretamente pelos projetos sociais. E ainda, na garantia da segurança social, com a denúncia de exploração do trabalho infantil, violência doméstica e alienação parental. Outros exemplos podem ser reconhecidos nas ações de minimização dos efeitos da criminalização dos adolescentes, seja na formação dos próprios jovens ou na tentativa de remodelação das abordagens dos agentes públicos da lei.

Com relação à inclusão na fase adulta, dentro do contexto das comunidades populares, existe a reflexão sobre o mercado de trabalho, racismo institucional e acesso a cursos técnicos de formação profissional. Direitos reprodutivos das mulheres, na luta por reconhecimento da autonomia da jovem negra com relação ao seu corpo.

Essa contextualização é necessária para conseguirmos visualizar nosso campo de observação no interior das políticas públicas que atingem a juventude, tendo em vista que: "as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações" (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.3).

Em suma, precisamos entender o conjunto das ações voltadas para a juventude, da seguinte maneira: Na pluralidade cultural do grupo; na interseção com demandas sociais inerentes a outros momentos da vida; e na fundamentação de ações específicas estabelecidas dentro da complexidade da juventude enquanto movimento social.



## **2.1 Educação social: as motivações dos jovens que militam por uma formação social.**

No Pacto Nacional pela Juventude (2012), um documento organizado no Congresso Nacional da Juventude, é citado o fenômeno da "Onda Jovem", um momento de "bônus demográfico". Desde o ano 2000, vivenciamos o crescimento do quantitativo de jovens em relação a outras faixas etárias. O termo "bônus" é justificado no crescimento da população Economicamente Ativa o que poderia gerar um tempo propício ao desenvolvimento econômico de nosso país.

Ainda, no Pacto pela Juventude (2012), surge a seguinte informação:

6,5 milhões de jovens não estuda, nem trabalha (PNAD 2006) e quase metade dos desempregados é jovem (IBGE, 2007). Além disso, 32,8% dos jovens entre 18 a 24 anos abandonaram a escola sem concluir a educação básica e apenas 12% frequentam o ensino superior (IBGE 2009). Em 2006, do total de mortes de jovens do sexo masculino, 77% foram por causas externas, principalmente fruto de homicídios" (Pacto pela Juventude, p.3, ano 2012).

Esse cenário de desemprego, evasão escolar, exclusão do ensino superior e homicídio da população jovem tornam claro, que por um lado esse "bônus demográfico" não tem sido usado de uma maneira positiva e caracteriza a exclusão de uma quantidade expressiva da população brasileira. O que por um lado, é um fator aglutinador da juventude brasileira na pulverização de organizações coletivas com as mais distintas bandeiras que vão além de reivindicações, mas também são responsáveis pela promoção de ações de mobilização etária.

Nesse cenário de contradição atual, ainda fervem questões da sociedade civil organizada, uma série de temas que não são recentes que ajudam a construir o corpo dos projetos educativos protagonizados por jovens: Os movimentos sociais de afirmação dos direitos da mulher, a militância do movimento negro brasileiro, a presença da igreja católica com as pastorais, o grupo de atenção aos encarcerados, as associações de moradores das favelas e o esquerdismo partidário nacional.

Podemos citar como exemplos de atitudes promovidas por grupos organizados de jovens, os pré-vestibulares comunitários, as redes religiosas de juventude (Católicas,

evangélicas, espíritas, como os grupos que estão mais presentes nos fóruns deliberativos da juventude), os grupos culturais das comunidades populares, o movimento de valorização da cultura urbana.

Nosso olhar sobre a participação dos jovens nos movimentos sociais será centrado nos **EDUCADORES SOCIAIS DAS COMUNIDADES POPULARES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**. Essa foi uma opção metodológica para mostrar com maior riqueza de detalhes observados em uma experiência e um espaço de participação que se caracteriza pela multiplicidade em todos os níveis.

Esses educadores são jovens moradores de um complexo de comunidade do Cantagalo-Pavão-Pavãozinho. As atuações do grupo acontecem no interior de uma instituição da sociedade civil organizada, o grupo recebe uma bolsa, aulas de circo, dança popular, dança afro, *Break Dance*, canto e orientação de uma equipe técnica formada por pedagogos, psicólogos e assistentes social.

Agora, qual o papel desses jovens na fundação de uma mobilização social? A participação no interior de uma instituição consolidada, já não proporcionaria o terreno para ações de sucesso na comunidade?

Na tentativa de responder essas questões, no ano de 2011 fizemos um trabalho de observação. E conseguimos chegar às seguintes conclusões:

- A mobilização social da juventude vai além das iniciativas e propostas da instituição;
- A linguagem artística e, sobretudo a estética da “favela” é um fator agregador dos jovens;
- O fato de estarem na instituição é apenas mais um lugar de encontro do grupo, eles vivenciam uma ampla rede de trocas culturais e de reflexões políticas;
- A atuação vai além de um projeto de ação organizado, para o grupo dinamizar em sua comunidade e fazer parte da vida, como num processo autômato.



Ricardo Fernandes, pedagogo do Núcleo do Cantagalo, nos enviou um post e fotos sobre a ação feita pelo Afro Circo e a equipe do núcleo pelo Dia das Crianças. Confira como foi:

O Afro Circo e a equipe do Núcleo Cantagalo fizeram uma atividade de comemoração ao mês das crianças no Vietnã/Caranguejo no último sábado. O grupo seguiu pelas três comunidades convidando as crianças a assistirem uma apresentação que seria realizada no campinho dessa localidade e para oficinas de circo social. Essa atividade conseguiu mobilizar 41 pessoas, entre crianças e adultos da comunidade e ainda contou com a presença de alguns policiais da Unidade de Polícia Pacificadora que faziam o patrulhamento por lá e foram envolvidos pela magia do circo. Durante a atividade, a Equipe Social do Núcleo iniciou o perfil das demandas sociais do Vietnã e convidaram as crianças para fazerem parte das oficinas. Encerrando esse dia, os meninos e meninas do Afro Circo distribuíram uma deliciosa lembrança para as crianças - Ricardo Fernandes

Fonte: Site do Grupo Cultural Afroreggae – Acesso em 30/11/2012<sup>6</sup>

Assim, foi possível observar que a ação coletiva nesse contexto é um processo constante de criação de transformação. Não podemos negar a importância histórica dos movimentos sociais vivenciados nas comunidades do Rio de Janeiro e seus espaços de sociabilidade:

Na zona norte do Rio, os bailes de fim de semana, animados a base de *soul music*, reuniam de 5 a 10 mil jovens negros. Jovens que se tratavam como *blacks* e celebravam a beleza e a grandeza da "raça negra". Era o chamado Black-Rio (RISÉRIO, 2007, p.373).

O que percebemos na observação, foi um respeito a essas raízes, mas uma ampliação da rede de atuação. Tendo em vista que: A) o crescimento das redes virtuais de trocas sociais, na criação de grupos de debate, na divulgação das atividades e na formação de novos quadros para as mobilizações vivenciadas nesse contexto. B) o tema

<sup>6</sup> <http://www.afroreggae.org/nucleos/cantagalo-o-que-rola-nos-nucleos/criancas-do-vietnacarangueijo-curtiram-de-montao-acao-do-afro-circo>

jovem de favela não é um privilégio do Rio de Janeiro e muito menos no Brasil, sendo assim, muitas ações são reproduzidas nas comunidades e atos de afirmação cultural sofrem um ciclo constante de intercâmbios. C) os canais da instituição que eles fazem parte superam os limites estruturais das comunidades, assim, existe uma circulação de jovens de diferentes localidades que estão no interior da instituição ou de jovens que desejam recriar suas ações.

Para fortalecer nossa reflexão, e ajudar a visualizar melhor essa ampla rede de militância, trazemos as contribuições de Novaes (2007). Devemos superar os limites etários para a categorização da Juventude, não tentar compreender como um processo transitório. Superando os preconceitos que limitam a atuação desse grupo, trazendo as relações com seus pares e na leitura das questões políticas que permeiam esse momento da vida.

Esse processo de construção não é algo imediato e nem podemos dizer que está acabado. Os pontos de partida para as diretrizes pedagógicas dos movimentos sociais, em certos momentos, são centralizados pelas histórias de vida.

Durante a observação participante, foi possível identificar a relevância desses sujeitos e de suas vivências nas ações comunitárias. Nas conversas, os jovens citavam as experiências, "esse cara sofreu muito", "ele poderia ter ido por outros caminhos".

Para ilustrar mais sobre a participação dos jovens na fundação desses momentos populares, podemos citar outra categoria identificada: O motivo de estarem juntos e formarem uma ação não é algo muito claro para o grupo, eles apenas estão juntos e atuam.

Como foi dito acima, realizar uma oficina, ensinar um movimento de dança, orientar com relação à sexualidade ou a outras questões, são atos comuns que fazem parte desse contexto. Mesmo estando num ciclo de atividades institucionais, a formação educativa segue os princípios locais, que foram passadas para o grupo durante a infância e (re)significados nesse instante durante a sua atuação.

Seja pela participação no interior de movimentos solidificados, na visualização de sua ação como inerente ao cotidiano, ou na força institucional que limita a dimensão de seu lugar enquanto educador, o processo formativo irá seguir seu fluxo. Pois, não

existe uma obrigatoriedade do projeto institucional como algo permanente, visto que diferentes fatores podem fechar o espaço e interromper o trabalho de formação desenvolvido no espaço investigado.

Sendo assim, podemos concluir que a atuação coletiva vai além da instituição e que a mobilização coletiva é fundada no coletivo da comunidade Cantagalo-Pavão-Pavãozinho. Assim, ainda segundo Melucci (2001) são as “identidades coletivas” que irão nortear o contexto da educação social.

Nossos jovens eram tidos como escória da favela. Muitos não tinham muitas perspectivas de progresso ou de conquistas nas suas vidas. Buscávamos levar a cidadania para eles – e nós mesmos não tínhamos a nossa (JUNIOR, 2003, p.64).

E mesmo na institucionalização dessas ações, na fundação de Organizações Sociais, como no caso do exemplo protagonizado por José Junior, fundador do AfroReggae, teve início nesse encontro de identidades, na afirmação cultural e na oposição à exclusão social.

Assim num ciclo constante de busca da cidadania, os jovens descobrem a mesma num contexto de educar seus pares e, ao mesmo tempo, educar a si mesmo.

## **2.2 Dos jovens que participam de mobilizações sociais**

Nossa proposta, nesse momento da dissertação, é apresentar um perfil dos educadores que atuam na instituição da sociedade civil organizada que estivemos observando. Cada mobilização coletiva é única e possui no seu interior os sujeitos que tornam real suas atuações.

Não pretendemos aqui apresentar uma generalização dos educadores sociais, mas apresentar um retrato da realidade estudada. Na tentativa de colaborar na construção de respostas perante as questões apresentadas inicialmente neste estudo.

Buscamos assim, responder a seguinte questão: **Quem são esses sujeitos que atuam na comunidade do Cantagalo-Pavão-Pavãozinho?**

Mesmo no interior dessa comunidade e das mobilizações observadas, foi possível verificar que: não podemos padronizar o olhar sobre esses jovens e o lugar que ocupam nas mobilizações sociais.

Cada um assume seu papel, existem aqueles que preferem falar das questões sociais nos muros da comunidade por meio de grafite e organizar um núcleo de memória em prol da preservação da cultura dos mais velhos, existem aqueles que cantam músicas políticas ou com intensa carga erótica para marcar um ponto de vista e a distinção em relação a outros, existem aqueles que montam companhias artísticas e por fim, aqueles que conseguem transformar essas mobilizações em fonte de vida e superação dos limites financeiros.

Sendo assim, podemos dizer que:

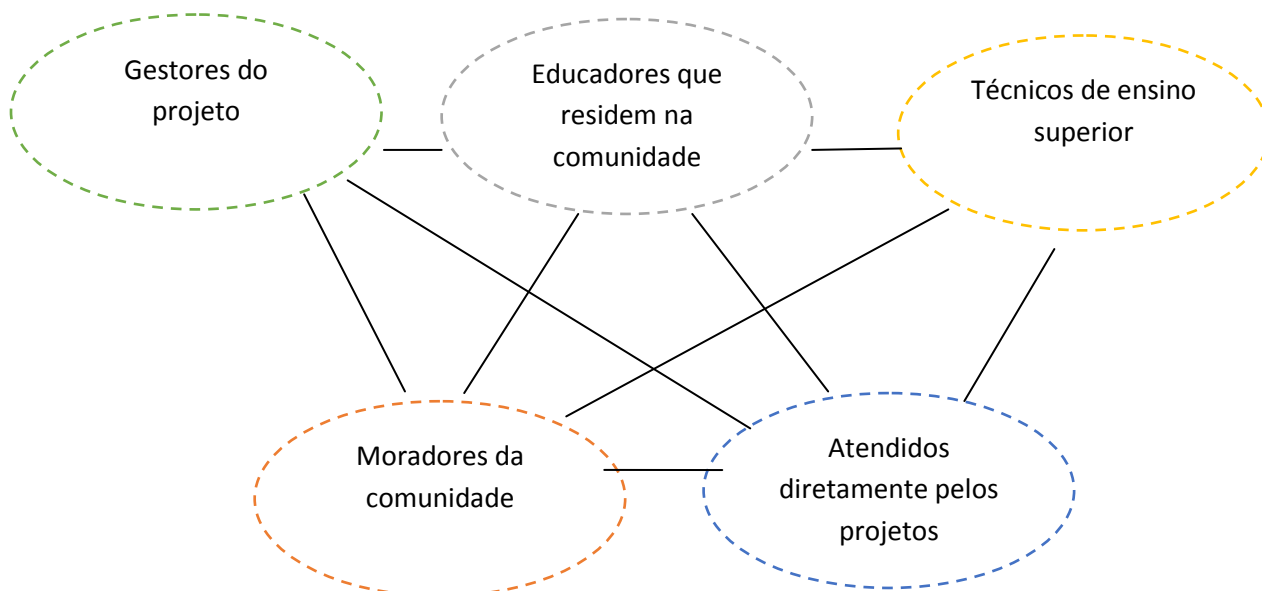
**No interior da instituição observada, não existem apenas moradores de comunidades populares;**

**A formação escolar do grupo é bem diversificada, tendo sujeitos no processo inicial da alfabetização e pessoas com ensino superior completo;**

**Diferentes maneiras de conceber os vínculos com a instituição e as dimensões de suas atuações;**

**Relação com a comunidade, como o grupo chama, atendidos pelos projetos diretamente e indiretamente, de maneira diferenciada;**

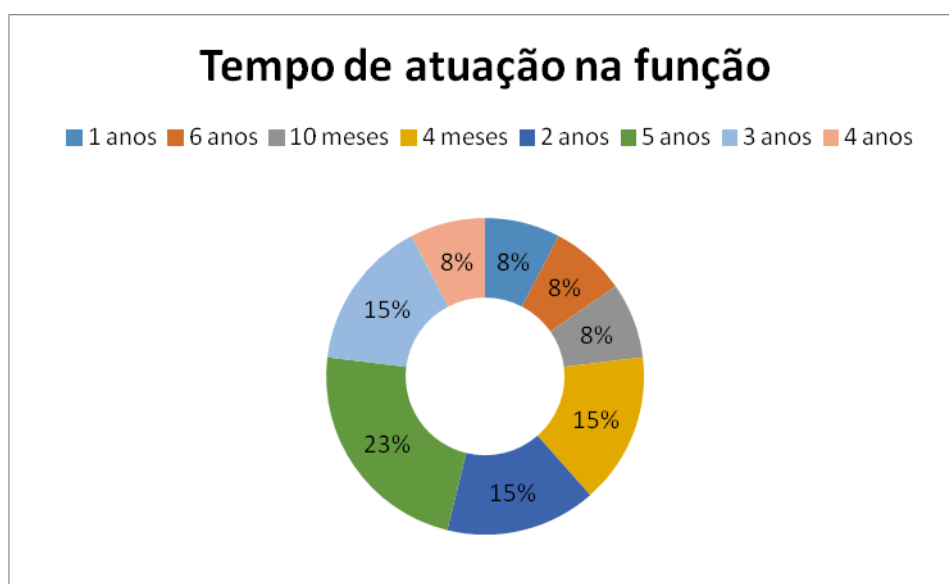
**A coexistência de grupos dentro do espaço da instituição- os moradores da comunidade, educadores que residem na comunidade, os técnicos com ensino superior, os gestores do projeto e os atendidos pela instituição. Muitas vezes, ocorre um processo de intercessão entre os mesmos, segundo a ilustração abaixo:**



Mesmo que de maneira limitada, tal ilustração serve para mostrar que existem articulações internas no processo de consolidação da educação social exercida por esses sujeitos. As redes de intercâmbios culturais e ideológicos, constroem cotidianamente as dimensões constitutivas dos educadores sociais e atuam além do espaço da favela, superando assim os “limites” que são inerentes a cada grupo representado acima.

Tivemos a opção metodológica de estudar o grupo de educadores sociais que residem na comunidade, mas para entender a dimensão geral da educação social exercida nessa localidade trazemos informações gerais de todos os que atuavam/atuam na instituição no momento de nosso estudo.

Ressalto aqui, que nesse momento, não existe uma preocupação em separar os educadores por seu campo de atuação, temos reunidos no mesmo grupo professores, monitores, artistas, equipe de apoio, gestores e técnicos.



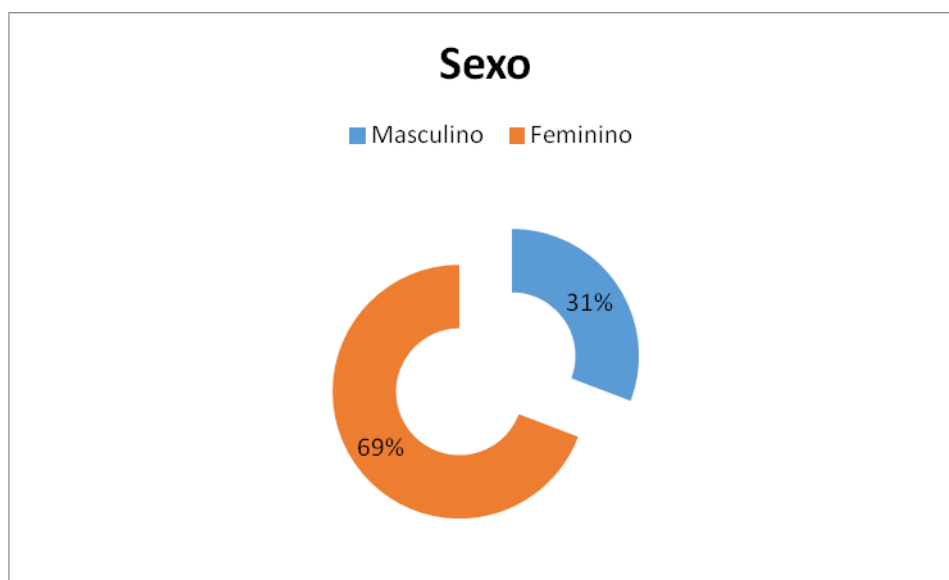
**Gráfico 1.1 – Tempo de atuação na Instituição**

No Gráfico 1.1, foi possível observar que o tempo de atuação varia de seis anos, no máximo, passando por quatro meses no mínimo. O dado que mais chamou a minha atenção é o fato da grande maioria desses educadores atuarem a mais de um ano em suas funções. Outro fator, é que os sujeitos que estão a menos tempo na instituição são

os técnicos com ensino superior que foram selecionados por entrevistas e análise de currículos.

Entendo que tal afirmação só se mostrou possível graças à observação participante, que permitiu o melhor entendimento os números apresentados nesse estudo de perfil com base no reconhecimento da realidade investigada. Os profissionais envolvidos no projeto que possuem mais tempo na instituição, são os moradores da comunidade, que atuam na gestão dos projetos ou como dinamizadores em atividades cotidianas na comunidade.

Outra informação que é fundamental para entendermos melhor o cenário de nosso estudo trata do gênero dos profissionais envolvidos no projeto:



**Gráfico 1.2 - Gênero dos Educadores**

Já apresentamos aqui, que o tempo de atuação dos educadores é intimamente ligado ao vínculo dos mesmos com a comunidade. Mas, no gráfico 1.2, foi possível observar que 69% do grupo é formado por mulheres.

Na leitura dos documentos oficiais das associações de educadores e educadoras sociais, existe uma preocupação com a ênfase dos gêneros na construção da educação social. Por exemplo, na página da Associação dos Educadores e Educadoras



Sociais do Estado de São Paulo<sup>7</sup>, nos textos oficiais, em nenhum momento apenas um gênero é ressaltado.

Outro dado, que não omite a participação feminina na construção da educação social, é que durante a observação, atividades variadas de afirmação dos direitos da mulher foram realizadas. Seja na promoção da saúde da mulher, com parcerias institucionais, direitos reprodutivos, mercado profissional e a auto-estima.

Falando mais sobre esse fato, por exemplo, uma de nossas entrevistadas já fez parte de um grupo de Rap feminino, que denunciava a exclusão de mulheres de favela, utilizava a cor e seu gênero como um forma de afirmação cultural.

Não queremos aqui medir numa balança, o peso dessas características e quais delas devem ser afirmadas, mas demonstrar a autonomia que esses sujeitos possuem em manifestar sua imagem para a sociedade. Para essa entrevistada, ser favelada conseguia dar conta de todas suas questões sociais e o fato de ser negra ainda trazia uma limitações e não atendia o significado complexo de sua luta em grupo.

Foi possível observar, num olhar sobre o campo, que muitos jovens refletem sobre suas situações escolares e colocam questões sociais como gravidez, emprego informal, conflitos com a instituição escolar, para tentar justificar suas evasões em diversos momentos da escola:

Para realizar a inclusão dos mesmos em espaços formais de ensino, é necessário preencher lacunas na formação, além de construir mecanismos de permanência dos mesmos:

A grande maioria dos jovens brasileiros traz da infância uma expressiva defasagem idade-série escolar, representando uma demanda potencial para a educação de jovens e adultos, hoje, cerca de 60 milhões de pessoas que não concluíram o ensino fundamental. Apenas 25% dos jovens vivenciam regularmente a adequação da idade com os ciclos escolares (Ribeiro, ano, p.3).

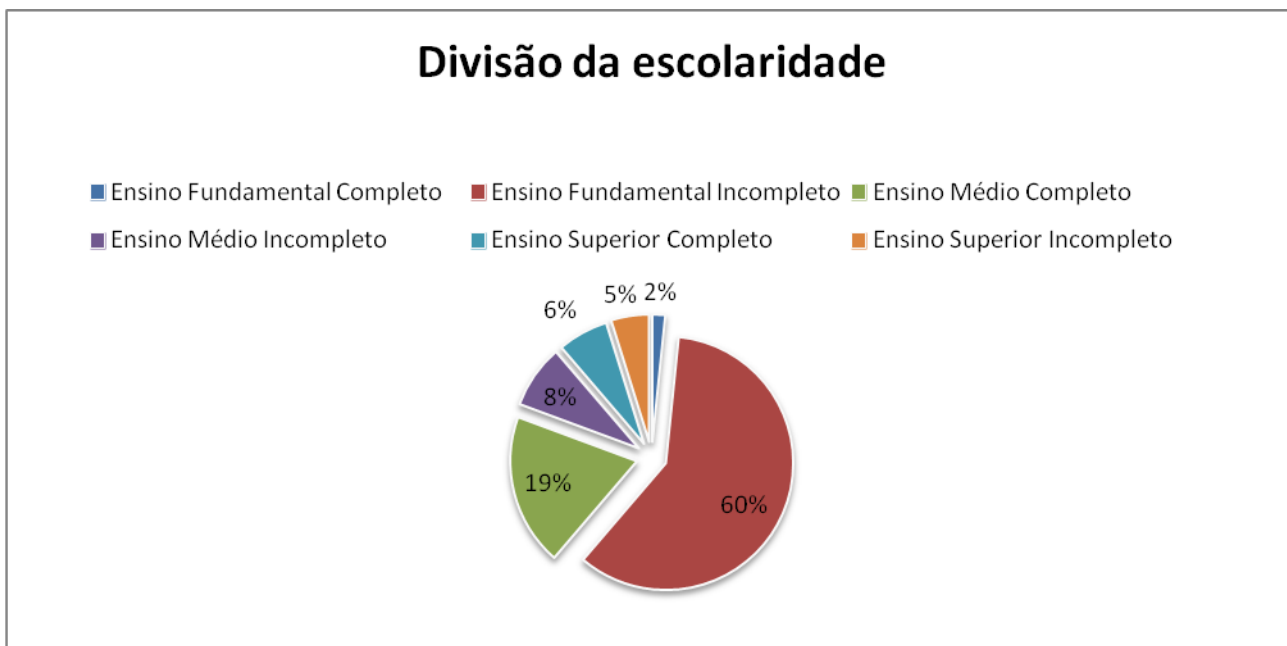
---

<sup>7</sup> <http://www.aeessp.org.br/> acesso em 19/05/2013

Para muitos, o abandono escolar está ligado ao desinteresse pessoal e a uma frequente culpabilização dos jovens de favela por essa crise. Precisamos entender as dinâmicas sociais que esse grupo vivencia. Para ilustrar essa afirmação trago os dados de um grupo de Jovens pertencentes a uma organização social:



No gráfico acima, podemos ter a conclusão inicial de que a maioria está nos bancos escolares, mas e os 33%, ainda surgem como um número relevante de pessoas excluídas. O percentual dos não frequentantes é elevado, devido à conclusão do ensino por alguns ou do abandono escolar. Trazemos abaixo mais informações para facilitar o debate:



Podemos fazer algumas considerações, da leitura conjunta dos gráficos acima, de que poucos atendidos dessa comunidade estão no ensino superior e que a maioria abandonou seu percurso no ensino fundamental ou está estagnado nele.

O ensino fundamental é um gargalo que separa esses jovens de uma formação técnica e superior, ainda traz limitações na compreensão de textos e elaboração de mensagens. Essa retenção, é crítica pois está na fase de aglutinação da educação familiar com a educação escolar, gerando nessa fase a ruptura da realidade social dos jovens com a escola.

Para nos ajudar na compreensão desse cenário, trazemos a contribuição de Bauman (2005), na ênfase de que uma estrutura é móvel e mutável:

Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. (BAUMAN, 2005, 58)

Nesse "ambiente fluido" proposto por Bauman (2005), precisamos ir além dos dados estatísticos e das questões sociais aparentemente apresentadas. Assim fugimos de análises preconceituosas sobre o ambiente estudado. O que percebemos com os dados e a observação participante é que os encontros identitários, seguem múltiplas possibilidades, existindo assim, uma rede de atuação repleta de canais irrigatórios e questões ideológicas.

Tais canais, são formados pelos intercâmbios exercidos pelas múltiplas questões sociais que estão presentes no contexto das comunidades e dos sujeitos responsáveis pela atuação, abertas as janelas de possibilidades. Sendo assim, eles precisam estar prontos para lidar com o racismo, desemprego, violência doméstica, negligência da família... temas que não são exclusivos das comunidades populares, mas que precisam estar na agenda de lutas desse grupo.

### **2.3 O cenário das políticas públicas em educação e as questões da juventude**

Na construção da agenda da sociedade civil organizada, precisamos atentar para a participação, de uma rede diversificada de mobilizações que trazem questionamentos e encaminhamento ao poder público. São as mobilizações locais da juventude, que podem estar aliadas a entidades religiosas, partidárias e grupos escolares; a militância indígenas, negras e do campo; ao debate de gênero e diversidade sexual; a educação e trabalho e questões artísticas e culturais.

No que tange ao papel da participação e mobilização local, fica comprovado como tais redes trazem em seus pequenos núcleos uma densa rede de negociações e reflexão sobre a causa da juventude. Encontramos como espaços privilegiados na tentativa de integrar o tema em um contexto maior, os fóruns, congressos e redes de debates das questões sociais particulares. Segue abaixo, um quadro que apresenta um histórico das políticas públicas para a juventude:

**Marcos da Política Nacional de Juventude**<sup>8</sup>

- 2005 – Lançamento do Projovem
- 2007 – Brasil sedia 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no RJ
- 2008 – 1ª Conferência Nacional de Juventude
- 2008 – 1º Pacto pela Juventude
- 2008 – Brasil sedia 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul
- 2009 – Brasil sedia 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude
- 2010 – Brasil assume presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul – REJ
- 2010 – 2º Pacto pela Juventude
- 2010 – Aprovada a PEC da Juventude
- 2010 – Ano Internacional da Juventude
- 2010 – Brasil sedia Pré-Conferência das Américas e Caribe
- 2010 – 1ª Conferência Mundial de Juventude realizada no México
- 2010 – 1ª Mostra do Projovem Urbano
- 2010 – Brasil passa a integrar a OIJ
- 2010 - Brasil assume vice-presidência da OIJ na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude
- 2011 - Encontro de Alto Nível da ONU sobre a Juventude em Nova Iorque
- 2011 - Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal
- 2011 - 2ª Conferência Nacional de Juventude
- 2013 - Aprovação do Estatuto da Juventude no Senado Federal

A análise histórica de tais lutas visa comprovar que, esse processo, mesmo que recente em campo de efetivação, sempre esteve fortalecido na história dos movimentos

<sup>8</sup> Esse quadro de marco histórico foi retirado do site da Secretaria nacional de Juventudes.

sociais. Mas, no momento em que podemos conhecer uma história específica das mobilizações e ações do poder público, o campo de reflexão da juventude atinge uma amplitude maior no debate sobre as incoerências sociais.

O reconhecimento das ações cotidianas do movimento social e da sociedade civil organizada, na formação política e cultural da juventude deixa de ser um debate marginal e focado apenas aos jovens, possibilitando o fortalecimento de debates internacionais e popularização da juventude e reconhecendo-os enquanto atores sociais fundamentais para a sociedade brasileira. Outro fator relevante, é que no ano de 2004, implementa-se a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), com o objetivo de construir um retrato da juventude brasileira e dos programas do governo federal.

Nesse constante processo de elaboração de ações voltadas para a juventude, e a ampliação das diretrizes das ações voltadas para esse grupo. Surge ainda, o "Estatuto da Juventude", fruto da arena de debates e que possui os seguintes princípios:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (PARECER Nº 229, DE 2013).

Tais princípios, são norteadores das políticas públicas, na tentativa de proteger as singularidades da juventude. Podendo ser inserido no caderno de reivindicações da sociedade civil organizada e nos movimentos populares da juventude, na avaliação do impacto das ações governamentais e na superação dos preconceitos.

Morar na favela, por um lado nesse momento é uma opção social, deixando de lado o vínculo histórico com o empobrecimento, sendo assim assume-se e amplia-se também o lugar de construir decisões políticas, que devem vir atreladas à mobilização, assegurando a formação de grupos capazes de reconhecer as limitações desse espaço.

Por isso, o trabalho social dos moradores de favelas deve ser contextualizado, e ir além da ótica da pobreza. Ele precisa/precisou entender novas as diretrizes apontadas

acima, os princípios das políticas públicas e participar das arenas decisórias. Conectando as lutas históricas por integração espacial, aos avanços atingidos e no acompanhamento das políticas públicas.

No campo de pesquisa, a mobilização era uma resposta à exclusão, uma construção de novos espaços de integração cultural. Trazendo as tensões da favela, para as arenas de decisões: “É possível criar nosso próprio de realização de ações culturais”, que é a resposta dos jovens inseridos nos movimentos da sociedade civil organizada de favela.

Gerando/integrando sua economia, ações coletivas de saneamento e formas paralelas/oficiais de formalização de regras de convivência. Num ciclo constante de mobilizar em contexto local, que não pode estar desconectado das reivindicações globais.

A socialização desse espaço urbano demanda a consciência da subjetividade e a individualidade, o movimento de favelas não atende apenas uma luta por território: foi possível observar durante o estudo de campo que as produções culturais e políticas vão além do desejo de construir uma oposição ao asfalto, ela atinge uma afirmação religiosa, política, sexual, ideológica. Nesse prisma, gays lutam pela afirmação de seus direitos, mulheres defendem o direito a reprodução e contrário a violência, homens denunciam a exclusão vivenciada no mercado de trabalho. Não há espaço para uma luta, varias lutas são formuladas no plano das vivências cotidianas.

Uma questão que surgiu na observação foi: Todos possuem a clareza de que as produções sociais são demasiado coletivas e complexas? Acreditamos que não, e que nem possuam esta intenção. **As ações são subjetivas e coletivas, mas na formulação de arenas decisórias internas, como em esquemas de pequenos fóruns, aonde cada um busca afirma sua particularidade na formação social plural da favela.**

O "crescimento da subjetividade" (MONTAGNER, 2007) e o reconhecimento da figura do outro, de que não é possível delimitar a historicidade de cada morador da comunidade, pode ser um dos fatores que motivaram o fortalecimento dos laços culturais desses atores sociais num movimento contraditório. Eis a contradição: ao reconhecer seus processos particulares de apropriação do espaço cultural urbano na

favela, surge concomitante a demanda de conectar sua particularidade diante de outras numa convivência comunitária.

Não podemos negar as tensões, as rupturas e crises inerentes da multiplicação da subjetividade. Mas, são esses processos cotidianos de tentar fundamentar sua vida social que surge a possibilidade de estudar e refletir sobre o outro.

Pois percebemos como a favela recebe e produz novas projeções culturais, por exemplo, uma batalha de funk evento local que é capaz de assumir proporção mundial. A divulgação de um vídeo de uma música escrita por um grupo específico pode ser visto por milhares de pessoas. As mobilizações sociais, precisam entender que amplitude social das favelas mudou, os intercâmbios culturais estão mais fortalecidos e apenas a diversidade presente nas subjetividades pode ampliar a teia de significações sociais dos moradores das favelas.

A pulverização da "visão de mundo" (MONTAGNER, 2007) trouxe a possibilidade de construção de novos lugares, onde a "sabedoria tradicional" tenderia a padronizar os sujeitos e manter a exclusão social dos que estão fora dos ritos sociais tradicionais. Toda tradição oral, tendia para a dualidade e polarização dos sujeitos, aqueles que estariam dentro da visão cultural com do "universo social" e os demais, que estariam excluídos.

Na favela, os fios de energia são misturados ao de telefone, de internet, que são envolvidos nos canos de água, você nunca conseguiria achar o fio de uma determinada residência naquele emaranhado de nós. Do mesmo modo, vemos as ideias das pessoas nesse lugar, suas visões de mundo são polifônicas: Religiões, vestimentas, músicas, culinárias, entre tantas outras. Assim como os fios estão emaranhados, as questões culturais assim também assim estão prestes a entrar em curto e produzir um choque em todos aqueles que transitam por aquele lugar.



### Capítulo 3

## EDUCAÇÃO SOCIAL EM FAVELAS: HISTORICIDADES E CONTRADIÇÕES.

Em nossa dissertação, em diversos momentos, o conceito de desigualdades sociais aparece. Não pretendemos aqui, aproveitar esse espaço acadêmico para promover denúncias, mas não podemos deixar de frisar o papel da diferença de oportunidades de acesso a educação nas comunidades populares do Rio de Janeiro.

Tal debate, não é recente, Kolinski & Alves (2012) apontam que esses assuntos "estão presentes de forma assídua na agenda da sociologia da educação desde período do pós-guerra" (KOLINSKI & ALVES, 2012, p.806). Não pretendemos trazer para o debate essa análise histórica, mas afirmar que as contradições sociais fazem parte do contexto das pesquisas em educação.

Analisar as linhas que dividem os acessos a educação sempre foram/serão foco de estudos, o que pretendemos aqui, é localizar as favelas desse debate acadêmico. Um dos fatores de mobilização coletiva são as diferentes amplitudes das políticas públicas, e nas incoerências que suas aplicações assumem nos espaços urbanos.

Não deixaremos aqui, de trazer os debates históricos sobre as favelas, mas nosso desafio é apresentar uma análise atualizada nas novas e históricas questões trazidas para esse território: Políticas públicas, organizações espaciais, intercâmbios culturais, ações coletivas e ampliação das faixas de renda.

Essa seção recebe a missão, de fugir do binômio pobreza/violência que frequentemente é associada às comunidades populares, sem negar as incoerências sociais. Mas, afirmar os entremeios da história das favelas com os processos de mobilização coletiva. As incoerências presentes na organização para acesso aos serviços básicos de educação, enquanto um ato político, sem deixar de entender, a interdisciplinaridade da saúde, cultura e segurança pública.

Para facilitar a compreensão desse espaço de (re)produção social e educacional é necessário olhar para a historicidade dessas comunidades, trazemos, nessa tentativa, a contribuição de Valadares (2000) em seu estudo da Gênese das Favelas. Esse estudo

apresenta um olhar para as participações políticas, e a atuação da Favela na da *história social* da cidade do Rio de Janeiro.

Valadares (2000) apresenta como primeiro lugar de pobreza na cidade do Rio de Janeiro os “Cortiços”. Uma organização espacial que tinha a proposta de inserir na cidade, os ex-escravos atuantes enquanto mão-de-obra das fábricas, comércios e residências. Com a reforma arquitetônica da cidade, esse espaço, classificado como insalubre, virou alvo e culminou na demolição dos “Cortiços” e na “Revolta da Vacina”.

O fluxo de ex-escravos dos anos de 1902 a 1908<sup>9</sup> levou um conjunto de moradores para o “Morro da Providência” que recebeu o nome de “Favella”. Outros morros da cidade já existiam enquanto espaço de moradia, anteriormente a esse processo, e, também fizeram parte das primeiras histórias das favelas: “Morro de Santo Antônio, Mangueira e Serra Morena. O início da ocupação de tais áreas remonta a 1881” (VALADARES, 2000, p.8).

Já, na sua gênese, o “Morro da Favella” exerce um papel fundamental na política da cidade do Rio de Janeiro. Surgindo como um lócus de resistência social e ideológico, esse era o lugar que possibilitava a permanência dos trabalhadores da região central próxima a seus postos de trabalho. Recebendo ainda, os rituais culturais afro-brasileiros, acolhendo, também, sujeitos que iam contra ao sistema político:

*uma favela cataliza as atenções, mais precisamente o morro da Favella, que entrou para a história por sua associação com a guerra de Canudos, por abrigar ex-combatentes que ali se instalaram para pressionar o Ministério da Guerra a lhes pagar os soldos devidos(VALADARES, 2000, p.7).*

A sociedade do Rio de Janeiro precisa refletir sobre esse espaço, assumindo-o oficialmente em sua história, visto que era concebido como paralelo, reconhecendo também e as interferências políticas o espaço sofria. A partir de tal reconhecimento, cumpre assumir também a existência de uma complexidade de sujeitos e as projeções sociais excluídas das ruas da cidade, desde a escravidão, denunciando a continuidade da segregação espacial, agora sobre outras relações de trabalho: públicos e privados.

---

<sup>9</sup> VALADARES, 2000, p.8.

No mesmo instante que a participação da favela na política é confundida com as lutas sociais no Rio de Janeiro, os valores negativos surgem nas publicações oficiais: ‘Já em 1900 o *Jornal do Brasil* denunciava estar o morro “infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias’ (VALADARES, 2000, p.8).

Essas informações ajudam a entender o paradoxo das favelas cariocas: Um espaço de produção político e cultural, que ao mesmo tempo, recebem um fluxo de considerações depreciativas sobre sua organização no espaço urbano.

Esse olhar para o passado, sobre as primeiras impressões da elite intelectual carioca sobre as favelas, é um suporte para analisar a fase que esse lugar vive atualmente. Durante a observação participativa, foi possível conhecer melhor a comunidade do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho.

O que observamos foi uma ampla rede de origens culturais: migrantes nordestinos, negros, estrangeiros, das mais diferentes camadas sociais, existindo dentro do próprio complexo, uma divisão dos moradores por renda, escolaridade e acesso aos serviços públicos.

As moradias localizadas nas regiões mais próximas da estrada principal, a estrada do Cantagalo, possuem maior acessibilidade: a Clínica de Saúde da Família; ao Centro de Referência em Assistência social; as instituições de educação públicas e sem fins lucrativos; serviços de saneamento básico; aos meios alternativos de transporte; aos meios internos de comunicação; as instituições sociais e culturais do terceiro setor; e, aos espaços de lazer, quadra de escola de samba, aonde são realizadas diferentes tipos de eventos sociais.

As incoerências dos espaços urbanos atingem essa comunidade, criando linhas invisíveis de separação interna. Os moradores que chegam mais rápido as ruas de Ipanema/Copacabana são atendidos mais facilmente e conseguem ampliar sua rede de possibilidades.

Por exemplo, durante a observação, estivemos numa atividade social e cultural que tinha como objetivo mapear as demandas em educação e saúde de uma das localidades mais distantes do complexo de favelas, localidade essa denominada de “Vietnã”, região que, apesar da recente entrada e permanência das forças policiais, apresentava uma resistência por parte do poder paralelo. O acesso a localidade era muito

limitado, e foi possível vivenciar uma realidade de vulnerabilidade social extrema. Em todas as falas dos moradores, existiam críticas com relação ao acesso a educação, tendo em vista os deslocamentos que as crianças e adolescentes deveriam fazer todos os dias para ir até a escola.

Em suma, a historicidade das favelas ainda está presente nos dias de hoje, mas as contradições econômicas e sociais atingem de maior maneira, essa localidade. Criando novas, ou mantendo as antigas, zonas de segregação, numa região tradicionalmente segregada. O que nos ajuda a entender que as políticas públicas em educação e as ações da sociedade civil organizada convivem com a limitação constante dentro de suas áreas de atuação.

### **3.1 O campo da educação social nas ONGs:**

#### **Fluxos constantes de elaboração**

Yúdice (2004) apresenta um estudo sobre as Organizações Sociais sem fins Lucrativos, as denominadas popularmente como ONGs. Um tema que é permeado por contradições seja no âmbito social, político e econômico, devido a fluidez ética dessas instituições que em muitos momentos são guiadas por intencionalidades de financiamentos. Para o autor, as ONGs "fazem a intermediação entre diversos segmentos da sociedade civil, para que possam encontrar-se e trabalhar juntos e promovem o desenvolvimento do profissionalismo" (YÚDICE, 2004, p. 206).

Sãos os "processos de intermediação", que trazem a incoerência dessas instituições. Pois não devemos negar que, nas relações sociais, existe uma ampla rede de interesses, que em grande parte se mostram impossíveis de conviver. A proposta de totalizar as relações e construir relações é uma das ambições das ONGs, mas o que a sociedade civil põe em cheque é: Quais serão as perdas e para quem, nesse jogo de construir pontes de pacificação entre interesses conflitantes? Perde o Estado, o poder público, perdem os mais vulneráveis socialmente, ou todos, ao mesmo tempo?

Não pretendemos aqui, conseguir responder a esse questionamento, e acredito que esse seja um tema que não esgotaria numa dissertação de mestrado, tendo em vista os múltiplos prismas dessas instituições. Mas queremos iniciar essa seção, deixando

claro os pontos de tensão que fazem parte do campo de análise das Organizações Sociais, e afirmar os limites de sua atuação.

Durante nosso estudo, seja nas leituras bibliográficas, debates em encontros acadêmicos, observação participante, esse tema, a cada instante se distanciava de conclusão. Nosso maior desafio, foi caracterizar a atuação de uma ONGs e definir com clareza seu campo de atuação.

Nessa tentativa, voltamos nosso olhar para o Grupo de Ação Social AfroReggae e Grupo Cultural Afroreggae. Uma única instituição, com dois nomes diferentes, que apesar de possuir em comum, as palavras **Grupo** e **AfroReggae**, já apresenta aqui na denominação, uma divisão que remete a duas atuações: Uma de abordagem **cultural** e outra de **Ação Social**.

A dupla denominação apresenta uma realidade das ONGs, uma crise com relação aos limites e aos focos de sua atuação. No olhar institucional, os projetos são ambicionados por demandas individuais e coletivas, da comunidade em que está inserido. Por mais, que haja uma preocupação em contextualizar as atuações e respeitar as particularidades, essa missão, de seguir as questões apresentadas pelas realidades urbanas, cria uma instabilidade política e uma insegurança pelos que são atendidos diretamente pelas atividades. Sejam elas de dimensão social, cultural ou política:

Sua estratégia consiste em reunir as pessoas para que elas possam negociar suas diferenças e encontrar um denominador comum, ou seja, colocar parâmetros para coordenar a mudança social (YÚDICE, 2004, p. 206).

Acreditamos na "negociação" enquanto um processo legítimo, e inerente ao processo democrático. Mas, nesse contexto, não podemos deixar de questionar a formação de "denominadores comuns". Pois, em todo processo de construção social, existem mediadores internos e externos, que interferem diretamente na maneira como o grupo reflete sobre a organização social.

Além disso, num mundo em que as diferenças estão cada vez mais, pulverizadas, fica a questão. Como conseguir, elaborar projetos de "mudanças sociais" que incluam cada subjetividade, e as contradições inerentes a cada campo presente nos espaços deliberativos? Por exemplo, não podemos entender mais os moradores de favela de modo

unívoco, pois sabemos que existem vários contextos sociais capazes de interferir diretamente no significado de viver nesse lócus.

Para ilustrar tal premissa, percebermos como o grupo cultural AfroReggae apresenta uma ampla rede de atuação, e em sua história, essa rede foi modificada em diversos momentos, e ainda assim, atende diretamente em seus núcleos sociais, moradores de comunidades localizadas em regiões diferentes. E interfere, concomitantemente, nos mais diversos projetos sociais exercidos em comunidades populares, do Brasil e até mesmo do exterior.

O que queremos debater aqui, é como os projetos políticos ambicionados pelos moradores de favela, atendidos ou não pelo AfroReggae, que nessa trajetória, foram excluídos do processo decisório. Ainda mais quando consideramos a existência de intensas parcerias e canais de diálogo que a instituição estabelece com os principais veículos midiáticos do país.

Ainda assim, não podemos negar os ganhos que uma instituição dessa amplitude trouxe ao campo das favelas: "Eles repudiam a cultura da pobreza, ou seja, a patologia social associada à pobreza urbana; e por outro lado, eles invocam o lugar-comum do pobre, mas com dignidade que compõe a sociedade" (YÚDICE, 2004, p. 211).

Ao dignificar os moradores de favela, o trabalho da instituição contribuiu para trazer para cena social brasileira uma nova perspectiva sobre a juventude negra. Mas, quais foram as outras realidades que, possivelmente, foram silenciadas nesse jogo de construir um "lugar-comum do pobre"? Correndo os riscos, de **empobrecer** o campo de favelas e interferir diretamente nas políticas públicas direcionadas a essa parcela da população.

Ao debater a dimensão da atuação do AfroReggae, propomos aqui, um olhar atento para as interferências que essas organizações exercem em nossa sociedade. As atuações, a cada momento, vão além de seus campos de produção, atingem os projetos educacionais, culturais e em saúde. Com a questionável representatividade, conseguem modificar a maneira como são elaborados projetos educativos, falando diretamente de nosso campo de estudo, chegando a construir raízes nas instituições públicas, ou até mesmo a desempenhar o papel de consultoria dos gestores públicos.

Mas é preciso avaliar a presença das ONGs na construção de projetos públicos, tendo em vista que as mesmas passam por processos de resignificação constantes. Como podem produzir conhecimentos confiáveis, se num fluxo constante, modificam os objetivos e a maneira como pensam sua atuação:

E esse universo se reproduz não apenas pela criação de novas organizações, mas sobretudo pela re-semantização de antigas, num processo sem fundo. Daí, certamente, a rápida multiplicação numérica que nos é apresentada através da imprensa ou dos catálogos de "ONGs" que vêm sendo produzidos (LANDIM, 1992, p.32).

Em nossas análises, não pretendíamos enquadrar as práticas educativas do AfroReggae num esquema cartesiano de análise, e, de nenhuma maneira poderíamos. Para Zanneti, na revista "A prática Educativa do Grupo Cultural Afro Reggae" (S/ ano), a "sensibilidade" e o "espírito de solidariedade" foram os catalisadores das ações.

Zanneti reforça o perfil jovem daqueles que desenhavam as estratégias educativas, a ausência de formação técnica e sobretudo, "que não estavam absolutamente preocupados em aplicar modelos metodológicos" (ZANNETI, S/ano, p.5). E ainda, "Não se tratava de um discurso moralista, mas de fomentar o reconhecimento e a afirmação" (YÚDICE, 2004, p. 207).

A promoção de atividades educativas eram/são em suma, um processo dinâmico, fundamentado por princípios cotidianos de superação da pobreza, sem apresentar "verdades" fundamentais e julgamentos ao comportamento individual e coletivo das comunidades.

O que atinge um número maior de pessoas, e alcança uma aceitabilidade maior nos contextos locais, mesmo, com um ambiente de instabilidade metodológica. As abordagens eram/são conduzidas pelos princípios coletivos da "favela", ou melhor, determinados pelos jovens que representavam o grupo nesse espaço de (re)produção de caminhos educacionais.

Mas esse mesmo grupo de jovens, não estava/estão isolados de um círculo de produtores de conhecimento:

A fim de expandir atividades desde a auto-estima cultural até a provisão de serviços sociais. Para tanto, ele precisava da formação de uma densa rede de conexões com ONGs locais e internacionais, organizações de direitos humanos, políticos,

repórteres de jornais, escritores, acadêmicos e celebridades do entretenimento (YÚDICE, 2004, p. 208).

Não podemos negar a participação direta da "densa rede de conexão" na elaboração constante de uma metodologia e projetos educativos. Mesmo, o grupo não possuindo um olhar técnico, os encontros com os especialistas em educação, empresários, artistas, mídia, e muitos outros sujeitos na esfera nacional e internacional, acabou por modificar a maneira como elaboram a favela e a educação como um caminho para a inclusão.

Por mais, que a direção e a dinamização cotidiana, sejam elaboradas nas vielas das comunidades, toda uma rede institucional, desde o começo da instituição, interfere diretamente e/ou indiretamente no plano pedagógico do AfroReggae:

Em torno dessa práxis socioeducativa emergem inúmeras experiências, saberes, metodologias, em torno de instituições socioeducativas. Tais experiências tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa e constituem em um amplo laboratório de Pedagogia Social (CALIMAN, 2010, P.343).

Gerando uma ampla rede de complexidades que trazem características únicas para o campo educação social em favelas, o que Caliman (2010) chama de "laboratório de Pedagogia Social". Um campo de estudo, que não consegue esgotar as questões em si, mas que precisa atuar numa rede com as mais diferentes metodologias das ciências educacionais e sociais.

### **3.2 O cotidiano da educação social do Grupo Cultural AfroReggae**

Nessa seção, pretendemos apresentar um olhar detalhado sobre a rotina do campo de observação: O núcleo cultural e social do Grupo Cultural AfroReggae no complexo de comunidades do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. Na canção Poesia Orgânica, a Banda AfroReggae faz uma análise das questões sociais:

de quem é a culpa?  
 é do sistema, da polícia ou do apartheid  
 provocado por esta sociedade  
 de quem é a culpa?  
 do imbecil que mora em Copa



que não pode ver um garoto negro correndo  
que grita "pega ladrão"  
de quem é a culpa?  
de um tal de João que foi  
expulso do seu país  
e veio aqui pro meu só para roubar  
pilantra safado<sup>10</sup>

Na música, o grupo traz uma série de conceitos sociais para marcar o lugar que o jovem de favela ocupava. Conceitos históricos de segregação racial, a maneira como as políticas públicas de segurança interferem diretamente na vida dos jovens, relações coloniais reivindicadas pelo movimento negro.

Essa poesia opera também como síntese do pensamento educacional desse grupo: Uma conjunção de diferentes lutas históricas dos negros, moradores de classes polares, e acima de tudo, uma denuncia do “apartheid social” imputado aos jovens pobres.

Não podemos negar a forte afetividade nesse processo político, como um ato automático de resposta as questões sociais apresentadas, e que de certo modo, precisam ser solucionadas, por mais, que não sejam analisadas em separado como representações diferenciadas com sentidos particulares. Mas para eles não bastava essa denúncia, era preciso:

Um pensamento coletivo de pessoas de formação, criação e gerações diferentes. A junção desses indivíduos em prol de um ideal comum foi alavancada pelos fracassos e utopias sociais de cada um. A mescla destes dois ingredientes serviu como combustível para impulsionar a criação de uma organização política e sociocultural de visão, linguagem e metodologias próprias. (ZANETTI, sem data, p. 3)

A citação acima foi retirada de um livro que explica a prática educativa desta organização social, um desafio que acreditamos ser inviável, tendo em vista as complexas dinâmicas de produção de significado.

---

<sup>10</sup> Afroreggae: <http://www.vagalume.com.br/afroreggae/poesia-organica.html#ixzz1yd0vyW9P>

Um grupo que utiliza uma educação, que integra valores culturais, sociais e políticos, na tentativa de fornecer respostas ao racismo, à segregação espacial, ao preconceito social e ausência de políticas públicas, tendo como estratégia a produção de uma imagem dos moradores de favela para além do que a sociedade do Rio de Janeiro estava acostumada.

Inicialmente, apresentando crianças que não sucumbiram a criminalidade, depois no resgate de líderes de facções criminosas, na inversão da imagem dos agentes policiais e demais representantes do poder público, mais recentemente, da cidadania da população homoafetiva e transgênera.

Não pretendemos aqui, esgotar as análises sobre cada um desses sujeitos, mas enfatizar a pluralidade de questões que permeiam a instituição e, sobretudo, as diretrizes políticas de seus educadores.

Definindo desse modo suas atuações (ARAUJO, 2008, p.143):

- Oficinas sociais "organizava oficinas de trabalhos artísticos e culturais, atraía jovens moradores e criava raízes na comunidade",
- Grandes eventos "no dia, 30 de outubro de 1993 o AfroReggae realizou o *Vigário in concert geral*. O evento, realizado na quadra da associação de moradores, teve a participação de grupos de reggae, samba-reggae, rap e hip hop",
- A criação de grupos artísticos: "a banda, o Afro Lata, o Afro Samba, a escola de circo, as oficinas de música e de capoeira, o grupo de teatro, os programas de saúde".
- A produção de espetáculos: "A montagem do espetáculo envolveu um processo de criação coletiva dinâmico e alegre, no qual todos os integrantes do grupo e das oficinas do Afro Reggae, assistiram a vídeos, filmes, clipes, peças, shows, escutaram vários tipos de música e experimentaram vários tipos de dança".
- Publicação de livros e filmes.

Formulando assim, toda uma suportes rumo a formação de uma "nova cultura local": "Mas Zanetti admite que raramente os membros do AfroReggae são chamados

de “educadores”. Na verdade, eles não se vêem assim. Eles se veem mais como “empreendedores sociais” (ARAÚJO, 2008, p.144).

Apesar de classificar a ação como uma atividade de educação popular, a prática dos jovens envolvidos nas atividades do AfroReggae, deveriam, dentro de sua concepção metodológica e teórica, superar a educação e atingir uma dimensão empreendedora.

O que trás para o trabalho educacional um olhar muito próximo ao campo empresarial, gerando um campo comercial que seja pautado nas questões culturais das favelas. Mas, quais os princípios norteadores dessa produção, quem direcionada, os modos que esse empreendimento deve assumir em cada momento em cada comunidade.

Serão os jovens responsáveis pela formação desse **produto** educacional? Os dirigentes da instituição? Ou os patrocinadores? Acredito, que todos, numa ampla rede de trocas, são responsáveis pela formação de um campo metodológico, aonde o ato de educar está conectado ao ato de empreender, e atingir os objetivos coletivos da instituição.

### **3.3 Retratos dos educadores em seu campo de atuação**

Na leitura atenta das entrevistas e das observações do campo foi possível perceber alguns pontos de vista sobre a educação social vivenciada no campo dos movimentos sociais em comunidades cariocas. Nossas considerações serão pautadas na análise das entrevistas e da observação participante no campo. Todas as nossas considerações superam a participação desses sujeitos em ONGs, foi possível vivenciar ao longo de um ano o contato dos educadores com seus pares, em eventos, oficinas ao ar livre, em suas residências, ou seja, em todos os espaços que essa educação foi vivenciada.

**Os educadores de favela são sempre o outro** - O fato de não se reconhecerem enquanto educadores é algo muito forte. Apesar de algumas instituições usarem esse

rótulo para todos os profissionais, muitos sentem uma dificuldade de se vincular a esse conceito.

Tive uma surpresa muito grande quando iniciei minha carreira como pedagogo de uma ONG que está inserida numa comunidade. O contexto que fui apresentado era: "todos somos educadores". Recebi essa afirmação com curiosidade e estranheza.

No interior do mestrado fui observar a atuação desses sujeitos para entender melhor o sentido dessa atuação profissional. Como uma faxineira, cozinheira, administrador, professor de circo, bailarino, entre outras figuras poderiam ser um educador neste contexto?

A surpresa que surgiu durante o estudo foi que todos os caminhos levam a educação. Em um certo momento, debatíamos sobre preconceitos durante uma refeição e calorosamente cada um defendia seu posicionamento. Um leigo poderia acreditar que todo aquele debate seria apenas um passatempo, mas a reunião de diferentes profissionais num instante fora das rotinas de trabalho resultaria numa atuação coletiva de promoção da diferença.

"Todos somos educadores" significa a capacidade que todos possuem naquela instituição de intuir sobre a formação do outro, não cabendo apenas a visão técnica de um especialista. Como utilizar o trabalho, seja ele qual for como uma oportunidade de ensinar algo que seria capaz de mudar a vida dos moradores de comunidade. E não, trazer respostas prontas, mas sempre mudar os conceitos de lugar e deixar de lado o preconceito que restringe o lugar de cada sujeito no papel educativo.

Ao mesmo tempo, no individual era mais difícil delimitar essa atuação política. "Não sou um educador, todos somos", de certo modo, essa frase conduzia essa ação e o todos, momentaneamente sobressaia sobre as questões subjetivas.

Isso nas primeiras conversas e observações, mas num aprofundamento sobre o trabalho do educador de favela, víamos que cada um exercia um papel fundamental na construção dessa teia educativa.

Uma iniciativa interessante era a superação dos limites educacionais de muitos, era de comum acordo que as crianças se alimentavam muito mal e por iniciativa de um elemento da equipe, sem qualquer experiência técnica tal tema foi exposto. Assim, por

iniciativa dessa pessoa, realizou-se uma mudança substancial no cardápio das refeições e uma série de falas foram feitas durante o encontro dos jovens para comer.

Ao perguntar se tal iniciativa poderia ser encarada como uma atitude de educador, imediatamente a resposta objetiva nos diria que não, mas os resultados para a vida de seus pares foram muito além de projetos desconectados da realidade daquele território.

### **3.4 Educadores de favela e educação formal**

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYREL, 2007, p.1106)

A citação acima ilustra bem o ambiente escolar na vida dos jovens, não apenas os moradores das comunidades. Voltando nosso olhar para a juventude das favelas cariocas, e pensando no contexto das políticas públicas em educação, observamos o que Dayrel (2007) denomina de “crise da escola”.

Nas observações do campo, o fator educação formal era um assunto que era temperado com exclusão e preconceito. Nas conversas com o grupo investigado, ficava claro que os moradores de favela entendiam a escola como um espaço de reprodução cultural e que elaborava uma projeção preconceituosa sobre suas realidades.

Pude visitar três escolas que atendiam as comunidades do Complexo Pavão-Pavãozinho-Cantagalo, e era notável o medo que os professores nutriam dos alunos e da comunidade. Nas conversas surgiam assuntos como "esses meninos não tem jeito", "temos medo de fazer uma festa aberta com a comunidade", depoimentos que comprovam assim o discurso do abandono.

Nossa reflexão era: Se a escola que atende na grande maioria aos moradores dessas comunidades acredita na falência desse grupo, como será o processo de formação educacional dos mesmos?

Muitos acabavam evadindo diversas vezes dos bancos escolares, mais de três evasões e buscavam medidas alternativas para obtenção do grau, tais como: Educação supletiva, em sistemas de módulos ou o ingresso em instituições sociais que ofereciam um projeto educacional que respeitasse o tempo e a cultura desses jovens.

Tendo em vista, que além das dimensões culturais, a escola não atende as demandas sociais e educacionais desse grupo, percebemos como tempo de estar na escola era sempre prolongado pelas repetições, evasões, faltas e agressividades.

A negação da sociedade contemplada por parte das instituições escolares pode gerar problemas como a evasão coletiva ou o surgimento de grupos de resistência no interior da própria instituição escolar. No campo surgem questões como: “Não há vaga para mim”, “na minha idade só posso estudar a noite”, “nesse momento preciso trabalhar” ou “não aprendo nada”.

Analisando primeiro a expansão do ensino, penso que apesar dos projetos e programas sociais e do “aumento da escolaridade dos jovens e a ampliação do número de vagas e matrículas em estabelecimentos públicos (equalização do acesso)” (Ribeiro, ano, p.2), ainda assistimos um distanciamento das políticas públicas do seu espaço de efetivação.

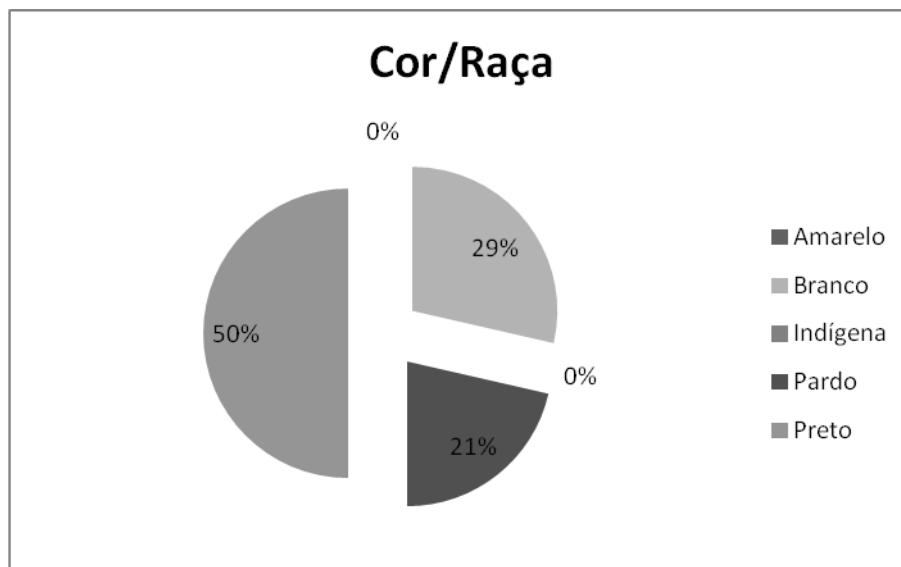
Esse fator pode ser explicado pela exclusão desses atores dos fóruns de seus pares, seja por escolhas individuais ou por falta de consciência perante as suas representações. Além do mais, a mobilização da juventude ainda é algo recente e o cenário está em frequente alteração.

Os jovens de mobilização coletiva de favela, se alimentaram da inspiração dos jovens dos anos 90, por meio de uma atuação marginal. Esses jovens não desejam participar da política vigente, mas sim, criar uma política à margem que conseguisse interferir nas políticas públicas ofertadas para sua localidade.

Nesse caminho, pretendemos aprofundar nossas análises sobre esse público estudando o perfil de jovens que atuam como educadores em instituições da sociedade civil no interior de uma comunidade do Rio de Janeiro. Um primeiro dado que surge, e talvez um dos mais óbvios é a Raça. Na grande maioria é formado por negros (50%) e

pardos, com 21 %. Ainda assim, não é pequeno o número dos que se autodeclararam brancos, compreendendo 29% do total investigado.

Gráfico 1:



Somando os dados quantitativos, as entrevistas e observação participante, podemos dizer que a raça é algo marcante nessa comunidade. A raça é uma marca visual que não assume um lugar integral na formação cultural desses sujeitos, como já dissemos, a identidade individual é marcada por uma série de indicadores, e cada um, possui a autonomia de escolher qual desses indicadores vão assumir enquanto bandeira de luta.

## Capítulo 4

### JUVENTUDE CARIOCA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

Esse capítulo possui a proposta de apresentar o universo social em que os educadores estão inseridos. Trazendo o olhar sobre a relação com a comunidade, instituição, outros profissionais que trabalham em conjunto no campo e relações com a educação formal.

Apresentaremos nele uma análise detalhada das entrevistas abertas feitas com 5 (cinco) educadores sociais que estão há mais de cinco anos na instituição; são moradores nascidos no complexo do Cantagalo/Pavão e Pavãozinho e que atuam diretamente em oficinas e atividades voltadas para a comunidade.

Entendendo a complexidade desse capítulo, e do debate que pretendemos fazer aqui, vamos utilizar os dados coletados durante a observação participante. Na tentativa de ir além de conceitos que surgem aparentemente durante as etapas desse estudo que possam atuar como instrumentos de ampliação do nosso olhar sobre a atuação dos sujeitos no campo de produção da educação social.

Trabalharemos na tentativa de construir uma análise sobre o trabalho do grupo, sem deixar de considerar as projeções subjetivas que são comuns ao cotidiano da educação social. Em agosto de 2011, a seção de educação do site IG, questionou os investimentos públicos e sociais nesse complexo de favelas, relacionando diretamente ao hiato do desempenho escolar dos alunos.

A cobrança da sociedade e o debate sobre investimentos em comunidades populares estão intimamente ligada às ações da sociedade civil organizada. Mas, além disso, precisamos analisar as dimensões do trabalho dos educadores sociais e qual o objetivo do trabalho exercido em campo. O que pretendemos debater é: Quais são as conexões das ações da sociedade civil organizada com a mudança da inserção social dos moradores da comunidade, no campo educacional, cultural e do trabalho.

Com base nessas indagações, podemos nos questionar também qual o tempo que a educação social possui para atender as demandas da sociedade e solucionar problemas históricos inerentes às contradições sociais do Rio de Janeiro. Sendo assim, reforçamos



a complexidade desse trabalho dos educadores, que recebem a deliberação de lidar com crises sociais que, em muitos momentos, vão além de uma formação educativa exercida pela sociedade civil organizada.

#### **4.1 Influências da Pedagogia, psicologia e serviço social no trabalho dos educadores sociais.**

Uma das questões que observamos durante o trabalho de campo foi: Como é concebida a base de pensamento da educação social nesse contexto, quais são os sujeitos que estão presentes no campo que interferem diretamente na fundamentação ideológica desse trabalho e como os jovens recebem as trocas cotidianas com as diferentes linhas profissionais que estão presentes no ambiente profissional?

O que foi reforçado durante a entrevista, é a presença de uma influência de técnicos sociais. Esse grupo, que nem sempre é formado por moradores da comunidade, surgiu como um parceiro para o trabalho de campo e um dos participantes na execução cotidiana na educação social exercida na comunidade.

Não queremos fazer aqui, um estudo da atuação desses sujeitos, mas não podemos negar, que para os jovens, essa equipe surge enquanto um referencial. Tais profissionais acabam prestando um enorme suporte às questões subjetivas, na inclusão educacional, na reflexão de suas atuações sociais e na formação de redes sociais de atendimento.

Como um trabalho social, nesse contexto é concebido com um ciclo coletivo da instituição, focando principalmente no atendimento de suas demandas, dos jovens, que em muitos momentos, os denominam de "assistentes", limitando os técnicos ao trabalho das assistentes sociais:

*"Porque, principalmente falando aqui das assistentes: quando agente queria algum curso ou fazer alguma coisa de escola, agente sempre chegava aqui e conversava com elas, e sempre resolviam pra gente. Ajudava agente a conseguir algumas coisas. Então... eu acho que não tem nenhuma dificuldade não" (Entrevistado 4).*

Por isso, pela importância dada a esse trabalho, de fornecer "segurança" a esses jovens, trazemos aqui, um depoimento de um membro dessa equipe, retirada durante a observação participante:

*"Nossa equipe social, é composta por psicólogo, pedagogo, assistente social e agentes de projeto. Esses agentes são em sua maioria moradores da favela, e que conhecem a vida do morro de uma forma bem mais densa. Esse conhecimento nos facilita muito nossa inserção dentro da favela. Não é fácil entrar na favela sozinho sem que se esteja acompanhado de algum morador. A rotina da equipe técnica é primordialmente a promoção de garantia de direitos dessa população em sua maioria esquecida por nossas autoridades. Além de atendimentos totalmente gratuitos de psicologia e pedagogia, além do acompanhamento da família pela equipe de assistente sociais. Esse acompanhamento engloba assistência as mais variadas necessidades... Além disso, nossa equipe participa diretamente de manifestações da comunidade, quando estas realizam reuniões, fazemos parte dos comissões formadas pelas demais entidades não governamentais e governamentais que estão inseridas no contexto da favela. Tudo isso com o intuito de gerar mais possibilidades de melhoria da vida das pessoas que residem na favela. A relação que mantemos com a comunidade é uma relação de proximidade, e principalmente de acolhimento. Não há trabalho que se tente realizar em uma favela ou com pessoas que necessitem de nosso auxílio, sem primeiro compreendermos suas necessidades e nos colocarmos como continentes a estas".*  
(Depoimento levantado durante a observação participante, em Janeiro de 2011)

Apesar de ter uma função questões que são amplas, e não de atender exclusivamente os educadores sociais, acreditamos que no momento em que o foco do trabalho é o complexo de favelas, vira uma referencia para os educadores jovens. São eles que acompanham os profissionais, que dão suporte na visitas técnicas, participam em conjunto das redes e representam as instituições nos fóruns deliberativos da comunidade.

Esse trabalho em conjunto, trás para o interior da prática cotidiana dos educadores sociais, um olhar diferenciado e o contato com formas de abordagem, temas inerentes aos campos e sobretudo, uma avaliação do trabalho em campo.

O fato de os técnicos irem a comunidade, sempre com um jovem, faz com que os mesmos participem ativamente dos temas e conheçam mais sobre as realidades sociais, ou até mesmo, que sejam capazes de apresentar novas questões aos atendidos. Em diversos momentos, durante a observação participante, foi possível ver os educadores sociais apresentarem dados de campo que poderiam ser silenciados em atendimentos centrados apenas no olhar do especialista.

Além disso, reforçamos a importância do debate sobre a **ética** do trabalho social, a importância de saber que uma informação coletada em conversas informais não poderia ser divulgada e nem usada fora do contexto. E, em outro aspecto, reconhecer, por exemplo, a especificidade de um atendimento pedagógico, ou ainda romper com a ideia de que apenas pessoas "loucas" demandam de tratamento com um psicólogo.

Diante desse processo de autoconhecimento e de ampliação de suas capacidades de atendimento à comunidade, torna-se crucial perceber como a troca com os especialistas em assistência social, pedagogia e psicologia, é um processo que ajuda na construção desse educador social.

Na formação de uma análise crítica do trabalho desses técnicos, limites de suas atuações e até mesmo, na indicação de pessoas da comunidade que podem ser atendidas diretamente por cada um desses especialistas. Além das oficinas sociais, o grupo de educadores faz parte da rede de atendimento social, não apenas como acompanhante, mas como um agente social de acesso as técnicas de inclusão inerentes a cada campo.

#### **4.2 Análises da participação da Juventude na construção de um projeto educacional de formação social.**

##### **a) Práticas pedagógicas pautadas em experiências locais e globais:**

Com relação à aprendizagem, foi possível identificar que os jovens, aprendem constantemente com o grupo. Ainda que não tenha sido possível organizar e definir suas atuações, os aspectos envolvendo a aprendizagem foram afirmados por ambos os entrevistados. Em processos que vão além, das questões técnicas.

Essa questão técnica é conectada as danças populares, hip hop e circo social. Para os educadores entrevistados, um diferencial no momento da aprendizagem é o incentivo promovido pelos professores:

*"Não só na parte circense, mas, pelo o que eu escuto dos professores incentivando a gente ai... Eu acho que eu aprendo muita coisa. Não só técnica de circo. Muita coisa eu aprendo também, não só estando na escola, mas aqui eu também aprendo bastante coisa" (Entrevistado 2).*

Em nossas entrevistas, ficou marcante os processos coletivos de aprendizagem: Começam nas oficinas sociais, que promovem o intercâmbio entre as pessoas que residem na comunidade e as que moram nas proximidades, como os bairros de Copacabana e Ipanema. Em nossas observações, durante as oficinas, todos são colocados em mesmo "nível", uma fala comum entre os professores é a capacidade de colocar no mesmo espaço para fazer uma atividade física pessoas com realidades sociais diversificadas. E que, para terem sucesso, nas atividades, precisam trabalhar em conjunto, pois, no circo e na dança, um depende diretamente do outro.

Nas ações sociais, que visam debater os direitos sociais, como "educação e saúde", "direitos das mulheres", "violência urbana", "educação formal", acesso aos serviços públicos" e "espetáculos culturais diversos". Os trabalhos sociais da instituição, partem de organização coletiva, os jovens são agentes diretos dos trabalhos. Participam da divulgação, interação com a comunidade e no atendimento as pessoas que promovem os serviços.

Nesse dois tipos de intervenção, um ponto forte é a intercessão de realidades, numa tentativa de expandir os contextos: Seja no encontro dos jovens que residem na comunidade, com seus pares; ou, nos intercâmbios com jovens das mais distintas zonas urbanas; e, no acesso a questões técnicas que refletem sobre as particularidades de sua comunidade, cidade e país.

O que não podemos dimensionar em relação à aprendizagem se concentra em definir os limites da mesma, tendo em vista, que cada indivíduo se relaciona de uma maneira específica com o que é debatido nos encontros. Mas ficou claro nas entrevistas

que **o grupo reflete sobre os encontros**, seja na afirmação de valores pré-concebidos, ou na criação de novas pontes de trocas culturais.

Um exemplo claro é, a capacidade de aprender em lugares, que para os jovens são inesperados: Viagens internacionais e exposição em grandes mídias. A capacidade de expandir as aprendizagens, é potencializada de tal maneira pela instituição, que a mesma leva jovens para trocar com pessoas na Europa, ou estar em programas da mídia de repercussão nacional.

Atividades que, são para eles marcantes, e ajudam na construção desses sujeitos de um "senso coletivo mais ampliado": *"Eu fui pra Inglaterra, passei em Londres, fiquei em Londres uns três dias, depois fiquei um mês em Liverpool, observando, aprendendo, passando o que eu sei um pouco, para as crianças de lá, troquei muita ideia. Vi que a gente pensa que as coisas ruim a gente pensa que são só aqui, não, no mundo todo. Todo mundo que é pobre é ferrado! Mesmo lá sendo pobre, é tu ter uma casa de dois andares, pá e não sei o que. Mesmo tendo isso tudo é diferente. Eu vi criança lá com 11, 12 ou 13 anos com pulseiras no pé que não pode sair de casa direito, que tem que ficar uma certa distância que já foi presa. Isso tudo, Lá é tão diferente, que chega ao mesmo tempo chega a ser igual aqui, é muito parecido... Foi um bagulho que eu pude aprender de outros lados"* (Entrevistado 3).

Uma aprendizagem que ampliando os horizontes das incoerências sociais e da marginalização da juventude. Por mais, que para o jovem, a violência seja algo inerente a sua comunidade, na viagem internacional, ele pode concluir que esse não é um privilégio único e privado seu, que outros jovens no mundo são alijados da sociedade. Mas, que cada cultura, possui suas particularidades e que não existe uma única forma de ser "pobre", que as dimensões da pobreza vão além do que havia experimentado no interior de sua comunidade.

O episódio relatado fortaleceu a construção de afinidades culturais, através das oportunidades de aprender com as experiências de outros jovens, além de proporcionar a chance de criar vínculos com contextos sociais que são diferentes dos seus, mas que possuem elos de afinidade. Fortalecendo assim, a afinidade e fugindo das clássicas segregações.

No momento, em que esses educadores, com uma percepção das incoerências sociais globais, fazem atividades com os jovens e adolescentes da comunidade eles trazem essa bagagem, superando os limites da experiência acadêmica sem deixar de lado o lugar do reconhecimento vivencial.

Dos (5) cinco sujeitos entrevistados, nenhum possui formação superior. Tiveram relações confusas com a educação formal, cercada de evasões e transferências. Mas, decidem atuar no campo educacional, em intervenções diretas. Ações essas que são fundamentadas em seus depoimentos, para tentar afastar os jovens da criminalidade, que são pautados num olhar para suas particularidades individuais e coletivas e em constantes conexões com a "pobreza" num cenário global.

b) O papel da instituição na construção de uma identidade de educador.

Durante nosso trabalho de campo, decidimos olhar para o papel da instituição na constituição dessa figura, o educador social que atua em comunidades populares. Num primeiro olhar, observamos a **valorização desses agentes**, na vinculação do trabalho com a comunidade as intervenções na instituição e na comunidade.

Todos os educadores entrevistados começaram enquanto atendidos das oficinas sociais e estão nesse espaço desde a infância ou no máximo a adolescência, passando por diferentes gestores, estratégias institucionais e patrocinadores, o que para nossa análise, fortalece o vínculo desses sujeitos com a instituição.

Já falamos aqui, sobre a instabilidade metodológica presente numa instituição da sociedade civil organizada, durante a observação e as entrevistas foi possível constatar que muitas oficinas foram encerradas, projetos foram finalizados, mas os jovens permanecem atuando. Atualmente, são remunerados, mas não foi sempre dessa maneira. O fator financeiro, não é preponderante para que eles estejam nesse campo de atuação, mas sim, uma história, que é construída no interior de um anfiteatro.

Vamos usar aqui, a palavra **protagonistas**, não num olhar conceitual acadêmica, mas na perspectiva teatral e cênica: Nesse lugar eles produziram espetáculos sociais, que falavam sobre a causa dos negros, participaram de filmes, intervenções diretas na comunidade, fora professores de oficinas, estiveram em programas de televisão.

Desde seu ingresso na instituição, eles estão no "picadeiro", seja em debates ou participando de rodas de dança, o que criou um vínculo com o espaço e levou esse grupo a viver um conjunto de experiências de sucesso e fracassos. E que foram protagonizadas em grupo, numa atividade de olhar para outro e identificar a maneira como a intervenção cultural pode ser transformadora de realidades:

*"Quando vêm e pai e fala e muito obrigado, está sendo muito bom meu filho está aqui não sabia que meu filho era isso tudo. Vê que a gente está fazendo uma diferença, atrás da arte. E também, isso entra na educação e na comportamento no dia dia com seus pais, quando uma criança é agressiva com seus pais em casa e vê nossa metodologia e nossa atenção, isso para mim é uma diferença" (Entrevistado 4).*

O fato de hoje conhecerem seu trabalho enquanto metodologia é positivo, mas a **legitimação na comunidade** é um dos pontos fortes para que o grupo continue na instituição. Os resultados são visualizados pela comunidade, seja em melhoria de comportamento, na negação da criminalidade e na projeção artística e cultural na comunidade. Os educadores, sabem que fazem a diferença, que estão em oposição às restrições sociais.

A sensação de pertencimento é compartilhada dentro da comunidade, pois o nome da instituição vira quase um sobrenome. Os integrantes são reconhecidos por atuarem nesse lugar, sejam pelos moradores, por agentes de segurança pública, médicos, professores das escolas públicas e membros de outras ações da sociedade civil organizada. Tal fato gera uma marca positiva nesses educadores, o que determina diretamente a maneira como eles vão projetar sua atuação no campo:

*"porque eu estando aqui, que é um grupo bem conhecido, eu não posso sair fazendo besteira porque as pessoas me conhecem. Principalmente daqui, então eu tenho que tá sempre procurando fazer a coisa certas, porque o que a pessoa me ver fazendo ela vai sempre pegando exemplo. Entendeu? Eu acho que é isso" (entrevistado 1).*

Não podemos dizer que é a formação de uma ética de educador, mas **uma constante reflexão sobre a maneira que suas intervenções os fizeram consolidar enquanto um exemplo**. Por isso, precisam estar distantes dos signos culturais que são inerentes à criminalidade. Numa das conversas, na observação participante, um grupo

de funcionários da instituição, enfatizou que era proibido um educador ter moto e andar de moto na comunidade. Pois, a moto era um símbolo dos traficantes, que andavam armados nas mesmas.

O que agrega ao trabalho do educador social, um campo de restrições, mais qual o limite desses campos restritivos e de que maneira, essas regras não limitam suas atuações enquanto educadores? Quando jovens foram alijados de fazer parte do corpo de educadores sociais, por não cumprirem ou não concordarem com as regras? De que maneira, essas regras são divulgadas e legitimada no corpo de educadores?

Acredito que não poderemos aqui, responder essas perguntar e esgotar esse debate. Mas, uma resposta recebida durante a entrevista ajudou bastante a entender a maneira como os jovens lidam com o fato de fazer parte de uma instituição:

*"Agora? Como é que eu posso dizer: É boa, alguns momentos é muito boa, algum momento é ruim, como em qualquer outro lugar... mas no momento está sendo muito cansativo. Mas, está tranquilo.."* (Entrevistado 3)

As oposições, restrições e normas, fazem parte de qualquer campo profissional e na educação social não poderiam deixar de estar presentes. Mas os jovens sabem que existem incoerências, cabendo a cada um lidar com elas da sua maneira para construir assim suas atuações cotidianas.

Quando fala em "como em qualquer outro lugar" mostra um senso de percepção de que sua atuação está conectada a outras obrigações que são inerentes a qualquer campo profissional. Além disso, há uma percepção de que o sucesso nas intervenções pode ou não ocorrer, fato que não depende unicamente de seu trabalho, mas de um conjunto de fatores distintos.

### c) Relação da comunidade com o trabalho em educação social.

Para analisar essa relação da comunidade com os projeto de educação social, focamos em três questionamentos: Como o ciclo social e familiar dos jovens concebe essa atuação, avaliação dos jovens da amplitude de seu trabalho e processos cotidianos de interferências nas realidades locais.



Algo que foi marcante na vida desses jovens foi o processo de evolução que ocorreu no interior de seu trabalho. Todos os entrevistados, marcaram as mudanças geradas pelo seu contato direto e cotidiano com a educação formal. Alguns, conseguem comparar a maneira como atuavam no momento que entraram na instituição, ainda como atendidos, e o "amadurecimento" conquistado pelo grupo.

Mesmo que mudando de função na instituição, ou com a saída de pessoas importantes para sua vida, os vínculos com o trabalho foram fortalecidos ao longo da história individual de cada educador. Para eles, os processos negativos, foram válidos, para crescimento pessoal e reforçaram o sentimento de coletividade.

Foi possível visualizar, que a rotina desse grupo é intensa: Ensaios, oficinas, viagens, apresentações, demandas administrativas, recepção de grupos estrangeiros. Há o ingresso em um conjunto de responsabilidades, que faziam com que o grupo, em certos momentos, se mantivesse presente, atuando em feriados e finais de semana. Para eles, tal aspecto seria fundamental, na qualidade do produto que seria apresentado a comunidade.

O que, para alguns, poderia gerar um distanciamento de seu ciclo social e familiar na verdade, legitima socialmente as atividades que desempenham dentro do núcleo, visto que grande parte de seus parentes e amigos, também estão assistindo as atividades ou são alunos das oficinas. Já para os pais, o que valida o trabalho é o fortalecimento desses jovens enquanto referência positiva na comunidade. Os moradores conhecem o grupo, compreendem suas atuações:

*"A minha mãe e a minha avó sempre me deram força pra mim tá aqui. Assim... se fosse pra mim sair daqui, só se fosse a única alternativa eu sair. Entendeu? Elas vão sempre estar fazendo o possível e o impossível pra mim tá aqui, porque elas gostam de me ver aqui. É perto daqui de casa também, e eu já estou aqui desde pequena, então elas sempre me dão força pra mim tá aqui. Minhas tias também"* (Entrevistada 5).

O que foi possível visualizar, é uma **estabilidade** aliada a essa instituição e a atuação. O fato de receberem uma ajuda de custo é um fator relevante, mas não exclusivo da permanência. O que é mais forte, para esse grupo, é estar em sua comunidade, perto de seus familiares, atuar com seus pares e permanecer num local aonde sua vida social e política foi iniciada:

*"...eu passo, passo pela estrada, passo pelos caminhos, falo com as crianças e vem muitas crianças falar comigo, tá ligado? Falar do hip hop, falar que vai vir aqui fazer a oficina. Essas coisas e tipo eu sempre tô falando com as crianças, não diretamente com todas, mas né, eu sempre tô trocando ideia: Falo com o mernorzinho quando eu passo, eu sempre falo. Não tem desse negócio de passar falar comigo eu não vou falar. Até se não falar comigo, eu mecho, conheço, mecho, dou cascudo, passo a mão na cabeça. Mas é isso, porque já tem muita coisa ruim no mundo né? Pra eles se influenciar então eu acho que como a gente fazendo um bagulho diferente que chama atenção já é mais um ponto a mais pra gente, chamar eles pra nosso lado. Mesmo que não queria fazer circo, não queria dançar, sei lá, né? (Entrevistado 3)*

Outro fator, é a oposição entre o trabalho dos educadores sociais e a criminalidade. A educação surge, nesse grupo, como uma resposta a vulnerabilidade das crianças e jovens da comunidade. Nesse sentido, os educadores, são agentes que personificam essa oposição.

Para eles, é preciso estar perto das crianças e adolescentes, na tentativa de mostrar outras alternativas a vida do crime. O grupo nos mostrou, que para eles, o fato de serem conhecidos e respeitados, ajuda no distanciamento das crianças do trabalho no tráfico.

Gerando assim, uma responsabilidade crítica: O distanciamento da criminalidade, é o papel os educadores sociais. Dessa maneira, o grupo incorpora a necessidade de proteger a juventude da comunidade como parte inerente ao seu trabalho, excluindo do processo as questões subjetivas de cada criança e adolescente que decide assumir um lugar no crime.

Para eles, estar dentro do ciclo de educação social, independente da oficina, ou do interesse em conhecer mais sobre artes, cria um contexto de proteção, reforçando dessa forma o "lado" daqueles que querem minimizar a dimensão negativa da criminalidade das comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro.

### 4.3 Ambições da juventude para um projeto educacional Brasileiro

Teremos nesse momento, um dos maiores desafios para essa dissertação: A tentativa de entender a relação dos educadores sociais com a educação. Nossa preocupação, nesse momento é fazer um distanciamento de conclusões e utilizar com referencial ideias superficiais.

Evasão escolar, reprovação por faltas, professores como forte referência positiva, culpabilização do professor ao mesmo tempo, conciliação da vida profissional com a educacional, luta para concluir os diferentes níveis de ensino, fortes críticas à estrutura escolar e dificuldades focadas em alguns componentes curriculares. Mas, o que poderemos ver além disso? Observar a educação formal fora dos processos de segregação e marginalização é o nosso desafio.

No interior da observação participante, em diversos momentos, a escola foi até a organização social. Havia a formação de uma série de eventos que tinham como público alvo os alunos das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Nesses encontros, os educadores sociais, recebiam os grupos, faziam espetáculos, debatiam sobre a "ilusão do crime" e eram instrutores em oficinas.

Para além das falas e de uma conclusão imediata sobre a educação o que víamos nesses momentos é: O intercâmbio entre os alunos, o que pode ser considerado natural, mas um forte intercâmbio com os professores. Os grupos de docentes das mais diferentes instituições aceitavam por alguns momentos, a condição de alunos dos educadores sociais; aprendendo a andar de monociclo, fazer malabarismos no tecido, movimentos de *Break Dance* e debatendo sobre questões inerentes as contradições sociais.

O que ficou constatado em alguns momentos foi uma mudança de paradigmas, muitos professores não sabiam da atuação social de seus alunos e ficavam emocionados com o envolvimento dos mesmos em ações coletivas. Na instituição, no trabalho em educação social e na entrada da escola na comunidade, existia uma humanização mútua. Os educadores formais reconheciam aqueles não formais, o que abria uma janela de possibilidades para um debate aberto sobre questões sociais. Questões essas que

englobam a educação formal. No quadro abaixo, trazemos as questões dos educadores sociais sobre sua formação:

Entrevistado 1:

*Eu não parei de estudar. Eu sempre fiz as atividades e estudei ao mesmo tempo. E até hoje eu consigo conciliar os dois.*

Entrevistado 5:

*Quando eu entrei na escola... eu troquei de colégio o que? ... Assim: trocar de entrar e estudar. Foi umas três vezes. Eu comecei no São Tomás de Aquino, lá no final do Leme. Lá eu fui fazer o jardim e o CA, alguma coisa assim... acabei fazendo esses dois em um ano só e passei pra primeira série. Entrei na primeira série muito novo. Acho que eu tinha uns 6 ou 7 anos quando entrei na primeira série. Da primeira até a quarta foi as mil maravilhas. Meu avô era vivo a onde eu morava lá no Leme com a minha mãe, lá na casa onde ela trabalhava, então meu avô sempre pegava no meu pé e eu só tirava nota boa. E pá... não sei o que... Ai aconteceu do meu avô falecer, isso tudo né... Ai entrei no ginásio! Ai as coisas mudaram. Ai começou aquele negócio de conhecer gente, querer “zuar” mais. Mas as notas não foram ficando tão ruins né... Mas eu passava de ano. Então eu não repeti até chegar na oitava série. Cheguei na oitava série eu repeti por causa de falta. Eu tive 250 faltas. Duzentos e cinquenta? Duzentos e cinquenta não foram Trezentos e cinquenta. Que no ano que tu estuda, acho que você mil aulas e se você tiver 25% de falta dessas aulas, você é reprovado. Então eu tive mais e fui reprovado na oitava. Ai estudei mais um ano, passei e vim parar aqui no morro. No Solar Menino de Luz. Só que nesse tempo eu já estava fazendo dança de salão, não sei o que, isso tudo... e eu tinha que vir pra dança, de tarde, era mais ou menos umas quatro horas e não gostavam de me liberar. Então eu estudava lá de manhã, na formação do colégio cidade e de tarde eu acabava fugindo, por que também não tinha nada pra fazer lá, ficava jogando futebol o dia todo, coisa chata assim, pá... Então eu metia o pé pra casa. Ficava em casa até a hora da dança. Passei de ano com nota boa. No Solar Menino De Luz foi o lugar onde eu mais consegui usar o cérebro assim. Lá que eu vi que como... dava pra continuar estudando como eu era na primeira série. Mas ai eu fui expulso do colégio por que eu fugia de tarde.*

Os dados presentes no quadro acima apresentam a relação conflituosa dos jovens com relação ao espaço escolar. Acima de tudo, na construção de mecanismos restritivos e punitivos. A permanência no espaço escolar exige, por parte dos jovens, um “interesse”, “vontade” e “aceitação dos limites do espaço”. Sem existir, dentro do espaço escolar, um diagnóstico das realidades sociais que fazem com que o grupo opte por para sua formação.

Não queremos culpar a escola, mas tentamos aqui, elucidar a falta de diálogo que existe entre essa instituição e os jovens, na tentativa de diagnosticar as questões subjetivas que os levam a repetidas evasões. No grupo, os que conseguem permanecer, sem evadir, criam vínculos com a escola.

A formação de referências, ou seja, professores que não aceitam desleixo com o uniforme, material e imp pontualidades, aproximam os alunos da instituição escolar. Em nossas entrevistas, observação participante e conversas intencionais ao longo de nosso trabalho de campo, o sucesso escolar está intimamente conectado a formação de uma ampla rede de fortalecimento da auto-estima e do reconhecimento da identidade dos alunos.

A formação escolar, puramente punitiva e desconectada da realidade social dos alunos, gera a segregação e a evasão. Mas, por outro lado, a sensibilização no processo educativo, torna a educação formal mais atrativa. O quadro acima serve para mostrar os caminhos, que um aluno decide assumir, no abandono escolar.

Mas, não podemos aqui, generalizar a evasão ou os fatores de permanência, os dados aqui apresentados são particulares a um contexto. Que deve ser compreendido dentro de seus espaços de produção e nas tentativas de lidar com as incoerências sociais que atingem a formação educacional.

#### **4.4 Trajetórias diversas e respostas complexas perante a realidade das juventudes cariocas**

Rompemos aqui com o conceito de exclusão social, tendo em vista à complexidade que é agregada às mobilizações coletivas. Para Melucci (1989) é necessário visualizar as mobilizações, além do debate de classes da década de 70. O que invocamos ao longo desse estudo é um olhar macro-social do trabalho dos educadores sociais: "Os conflitos sociais contemporâneos não são apenas políticos, pois eles afetam o sistema como um todo" (MELUCCI, 1989, P.54). Nesse caminho, os processos de restrição são visualizados como parte do trabalho dos educadores, mas suas atuações vão além das mesmas, na tentativa de estabelecer pontes e compreender as incoerências presentes nos conflitos sociais do campo.

Ainda no mesmo caminho, reconhecemos como as restrições sociais estão na história do trabalho dos educadores, mas que nesse momento, precisamos visualizar as atuações cotidianas acima das oposições marcadas por classes sociais. A participação efetiva da juventude na construção de projetos educativos não pode ser analisada apenas no campo econômico e político, mas dentro das intercessões ideológicas que estão aliadas ao campo em que atuam.

O que observamos durante a observação participante, foi à superação da pobreza e a efetivação de uma nova imagem para a favela. Haddad (2009) no estudo sobre as produções na área de educação não-escolar de adultos enfatiza que as “intencionalidades” irão direcionar os processos de significação dos projetos educativos.

Dessa maneira, uma mobilização coletiva, que supera o limite de classes e compreende as relações sociais numa rede de complexidade, amplia a dimensão do trabalho pois, “são as intencionalidades e as formas como esta educação se realiza que irão determinar o impacto junto aos setores populares” (HADDAD, 2009, p11).

O que também observamos nesse estudo trata da compreensão das crises sociais presentes no campo e a não negação dos mesmos. Porém, quando aliamos tal percepção ao conjunto de pessoas que atuam no campo da educação social, acabamos por trazer para o ambiente epistemológico de sua pedagogia, uma gama de questões culturais apresentadas pela comunidade e do encontro com outras realidades que são inerentes ao contexto urbano.

Assim, os possíveis conflitos e questionamentos são reconhecidos e inseridos nos processos educativos. Melucci (1989) já apresentou essa transição, de superação de benefícios diretos vinculados as questões econômicas, para o fortalecimento de um “sistema informacional”.

Construindo, assim de acordo com Melucci (1989) um plano simbólico de mobilizações, que não atingem diretamente ao campo de demandas imediatas, mas aos processos de exigências complexas e contraditórias, o que podemos afirmar nesse contexto é que os educadores sociais identificam as múltiplas questões culturais presentes no campo de atuação e utilizam as mesmas para formar iniciativas de fortalecimento das lutas coletivas.

O grupo não silencia os conflitos inerentes as comunidades populares e as juventudes, mas, constrói uma rede que engloba os **“antagonismos culturais”** destacados por Melucci (1989). Fortalecendo assim, a projeção dos trabalhos educacionais e a viabilidade de ações **“emergentes” que englobam a subjetividade do coletivo.**

A proposta de estabelecer uma construção textual sobre “racismo” nessa dissertação foi uma demanda identificada no decorrer das análises: Como as questões culturais interferem diretamente na formação dos educadores, seja nos processos de negociação, rumo à efetivação de uma identidade coletiva, ou na superação da história social do racismo? Refletir sobre a natureza de tais processos identitários, bem como sua legitimação no campo acadêmico, acaba trazendo para a pedagogia social algumas tensões inerentes à história da humanidade.

Todo o conjunto social, de forma diferente, em cada fase da humanidade, vivenciou uma experiência nas relações de poder, onde é criada uma escala fundada na comparação de “superiores e inferiores”, em grande parte centrada na “raça”. Numa freqüente luta para manutenção do status e reprodução do poder surge também o medo da inversão social. E é por isso que, “em qualquer rede social que está presente o racismo como uma forma de discriminação e exclusão dos "outros" é um denominador comum: o medo” (KAUTH, 1998, p. 2).

As ações em educação social devem, em sua essência, ser uma resposta a esse medo, que foi incutido no discurso social brasileiro e reproduzido pela educação, além de mecanizado nas relações. O medo presente nas relações hierarquizadas acaba silenciado por meio da análise dos mecanismos restritivos e da tradução da segmentação em ações de respostas organizadas coletivamente.

Essa comparação justificaria a dominação dos “inferiores” pelos “superiores”, podemos dizer que a ordem social estabelecida pela maioria, deveria, junto das ferramentas religiosas, políticas e pedagógicas, manter a estrutura de segmentação étnica. Tal afirmação poderia sintetizar a dinâmica social do racismo na humanidade? Esse debate racial, tradicional e contemporâneo, faz parte da rede de segregação das produções educativas protagonizadas na favela.

Nosso desafio está em interpretar visões de autores e fundar um posicionamento pautado na forma como a sociedade produz saberes sobre as relações sociais. Para isso, cumpre levarmos em conta que o termo “raça” é uma categoria social e “Isto significa que as noções de diferença racial são criações humanas e não eterna, são categorias essenciais”, mas, que “produz efeitos reais sobre os atores racializados” (BONILLA-SILVA, 2006, p.8).

Mundialmente o racismo é concebido como algo inaceitável e os grupos minoritários reivindicam globalmente a eliminação do preconceito, como na Convenção sobre Discriminação no Emprego e Ocupação, adotada pela Organização Internacional do Trabalho em 1958, e a Convenção pela Luta Contra a Discriminação no Ensino, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1960 e Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965).

Além de todos os postulados já mencionados, a crítica ao racismo ampara-se, sobretudo, na afirmação presente no documento da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” quando o mesmo proclama que: “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que cada indivíduo pode valer-se de todos os direitos nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, principalmente de raça, cor ou origem nacional” (ONU, 1965, p.2). Sendo o principal objetivo o alcance da igualdade e da diluição dos valores colonialistas presentes na sociedade atual.

Nesta perspectiva, percebe-se que a sociedade está organizada em prol da eliminação do racismo, denunciando os mecanismos de reclusão social, tais como admitir que defender a “superioridade fundamentadas em diferenças raciais são cientificamente falsas, moralmente condenáveis, socialmente injustas e perigosas, e que não existe justificativa, onde quer que seja, para a discriminação racial, nem na teoria e tampouco na prática” (ONU, 1965, p.2).

Sendo assim, um dos mecanismos de superação do preconceito, é a atividade educativa social. Na afirmação de temas com propostas sociais, como saúde da população negra, direitos reprodutivos das mulheres negras e genocídio da juventude, mas que também promovem a inserção da negritude em oficinas de danças, produção de espetáculos, trazendo para cena, uma estética de eliminação da discriminação.



Podemos notar uma forte centralização do conhecimento, onde só poderia existir como legítimo e racional um único modo de conceber o mundo. O racismo é evidenciado na exclusão total das minorias éticas na construção dos valores. O conceito de civilização foi gerado sobre a sobreposição de raças, e ainda hoje, serve como um fator de enraizamento das diferenças entre povos. Uma forma de justificar a dominação de um povo pelo colonialismo europeu seria a ausência de civilização. Outros modos de vida eram considerados ilógicos e por isso, deveriam ser diluídos a civilização europeia no auge de sua expansão.

O que não podemos esquecer, o colonialismo assume novas formas e discursos. A favela seria um desses campos, que classificado como uma estrutura marginal, não teria a capacidade de produzir conhecimento e muito menos, mecanismos educativos próprios. Apesar de ser uma construção social que sofre alterações de acordo com as novas configurações sociais inerentes as relações de poder, devemos compreender a participação do racismo científico no enraizamento de tais valores na humanidade. Tais conceitos, antes eram validados socialmente e hoje passam a ser considerados mitos e preconceitos, mas, que em qualquer instante, podem ser retomados na justificação de uma separação racial.

Eliminar esses grupos étnicos era uma forma de afirmar o sucesso do pensamento europeu, que ainda hoje, pode ser observado em discursos que separam a favela do tecido urbano do Rio de Janeiro. Mantendo a estrutura tradicional de dominar, explorar e docilizar, sem medo de eliminar, num processo natural e funcionava/funçiona como uma purificação da humanidade frente a possíveis degenerações que esses seres inferiores poderiam/podem causar.

A explicação para “degeneração social”, da cidade do Rio de Janeiro, seria a mistura das raças, as vulnerabilidades presentes dos grupos classificados como inferiores, ocasionariam as crises na dinâmica social geradas pela cultura europeia. Assim, como no “início do século XX assistiu ao desenvolvimento da imposição das leis de segregação racial e da exclusão”(BOWLING e PHILLIPS, 2002 apud EZE 1997, p. 4).

A favela surge assim no contexto do Rio de Janeiro como o espaço urbano, que recebeu os sujeitos gerados pelas degenerações. Seja no século XX ou hoje, a pedagogia

social absorve essas tensões e afirma, enquanto campo educativo, os encontros étnicos como fundamentais para a compreensão político, cultural e ideológico de nossa cidade na superação de uma “racionalização de preconceitos enterrado” (KAUTH, 1998, p.5).

O “racismo” surge como uma cadeia de redução dos direitos dos grupos, em cada esfera da sociedade aonde co-existem fatores limitadores da igualdade. Em suma, a educação social, é uma tentativa coletiva de fornecer respostas a segregação clássica e a afirmação de uma educação social, que também é fundamenta nos preceitos ideológicos e culturais dos grupos étnicos silenciados, pois: “mesmo em períodos de domínio hegemônico, como o atual, grupos raciais subordinados desenvolveram exibições de oposição” (BONILLA-SILVA, 2006, p.18).

Reforçando aqui que a formação profissional desse sujeito segue um caminho polifônico, os aspectos plurais das atuações profissionais dos jovens educadores sociais, bem como seu trabalho cotidiano, não podem ser descolados da cultura urbana e da interdisciplinaridade inerente a esses contextos. As oficinas, atividades de intervenção devem superar os aspectos clássicos formativos, englobando nas atividades questões sociais e culturais diversas, com linguagens e disciplinas que precisam ter suas dimensões intercaladas com outras, na tentativa de conectar a aprendizagem a dinâmica cultural.

Bentes (2009), no texto “A posse da linguagem”, nos auxilia a entender esse processo de inserção de uma ampla rede discursiva no cotidiano profissional desses jovens, ao quebrar os preconceitos e fortalecer os princípios plurais que formulam os pensamentos educacionais da educação não formal:

Destituindo a oposição entre letrado/oral, popular/erudito, tecnológico/artesanal, a cultura urbana vai incorporando as mais distintas estéticas, utilizando desde o mais experimental até as linguagens que já circulam na cultura de massas. As estratégias são múltiplas para essa apropriação das linguagens (BENTES, 2009, p.12).

Como debatemos anteriormente, no decorrer desse estudo, a formação desse grupo de educadores é formulada por diferentes mecanismos tais como: viagens internacionais, intercâmbio com moradores de outras comunidades, contato com técnicos sociais, referências clássicas da história social da comunidade, estudantes universitários, pesquisadores e a própria instituição dentro de um ambiente formativo

que valoriza os encontros e a formação cultural/subjetiva de cada educador, gerando uma proposta de trabalho que amplia as experiências tradicionais de educação e numa constante reflexão dos resultados mediante o contato com o público-alvo de suas atuações.

A configuração explicitada acaba por gerar também uma mudança constante das técnicas, abordagens e oficinas, dinâmicas, que serão pautadas pela “cultura de massa” e das “apropriações das linguagens” conhecidas ao longo da trajetória profissional. O contexto no qual os educadores estão imersos não segue apenas influências culturais, mas de patrocinadores, seja por editais abertos por empresas estatais ou de fontes privadas de patrocínio das organizações sociais. Os projetos realizados pela instituição devem seguir as diretrizes que condicionam a injeção da verba na instituição.

Por isso, além do olhar contextualizado da formação profissional dos educadores, nas questões culturais, é preciso respeitar o direcionamento dos projetos vinculados a verbas específicas. Gerando assim, um compromisso coletivo de/para cumprir metas, qualificar os atendimentos e atingir o quantitativo de público fechado com os gestores de projetos representados pelas empresas.

Não poderemos negar que o ambiente de idealização das práticas educativas, são formados por interesses opostos: Individuais, coletivos, institucionais e dos financiadores. O trabalho deve congrega as ambições de todos os sujeitos, que estão inseridos direta e indiretamente na fundamentação de um projeto pedagógico local. Somente assim tal projeto assumirá um caráter global, sem perder as raízes locais e a vinculação com as ambições particulares de cada educador social, permitindo a manutenção de um ciclo constante de negociações entre a comunidade, instituição e os profissionais responsáveis pela execução das atividades diretas no campo.

Os desdobramentos das atividades desenvolvidas poderão/deverão ter sua avaliação e conseqüente acompanhamento por parte dos educadores e gestores institucionais, através de mecanismos diversos como: relatórios elaborados pela equipe técnica social da instituição, reuniões periódicas, números de atendimentos e a aceitação dos moradores da comunidade. Tais iniciativas visam assegurar com que o grupo tenha contato com indicadores sociais, estratégias de dinamização e diferentes teorias das disciplinas sociais.

Em suma, o campo profissional pode ser definido com um espaço de elaboração constante do trabalho e da avaliação direta dos resultados. Aliando os interesses opostos, compreendendo as diversidades, cultural no fortalecimento de uma pedagogia filiada à complexidade social das comunidades populares do Rio de Janeiro.

Um dos desafios encontrados ao longo de nosso estudo é a construção de diálogos efetivos entre as comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro, organizações sociais, educadores sociais, poder público e políticas públicas capazes de colaborar para a efetivação de redes sociais, que documentam e fundamentam as diretrizes e papéis sociais de cada esfera da sociedade cível, mediante as demandas encontradas na execução da pedagogia social.

Ramos (2009), analisando o papel da juventude na construção de ações perante as incoerências sociais das favelas, trouxe um estudo sobre os limites desse trabalho. Para nosso estudo é fundamental, marcar a contribuição da autora, no tocante ao: “O risco maior, contudo, ao idealizar as experiências dos jovens de periferia, é imaginar que essas experiências constituem ‘solução’ para os problemas da violência e da criminalidade” (RAMOS, 2009, p.9).

O grupo de educadores aceita, em diversos momentos a responsabilidade de construir pontes perante a marginalização de seus pares, o que gera uma frustração coletiva, fugindo assim do risco de um salvacionismo da educação social, que é um dos grandes desafios enfrentados por esses educadores. Por isso, não é errado afirmar que o grupo em questão recebe um conjunto de missões, que são demandas históricas da sociedade brasileira que trata, no geral, da inclusão dos atendidos direta e indiretamente pelo projeto.

Para isso, é preciso superar as questões de gênero, raciais, econômicas, culturais e ideológicas. Crises inerentes a qualquer realidade urbana contemporânea e aos conflitos da humanidade, indo além dos discursos colonialistas e identificando os processos tradicionais pelo qual as segregações são estabelecidas para então reconhecer os mecanismos tradicionais de reclusão cultural com o objetivo de impulsionar a geração de possibilidades de interferir diretamente nas projeções negativas sobre as favelas.

No estudo sobre o racismo nas políticas educacionais Dijik (2009), afirma que não existe um Estado produtor de políticas segregacionistas, mas fruto da personificação de pensamentos racistas que são incutidos nas políticas públicas:

Institutional racism does not imply that there is an official ‘racist’ policy in these institutions. On the contrary, officially antiracism might be the norm. Nor is there an elite conspiracy of dominant groups to maintain the major institutions under ‘racial’ control. And what has been said of political, media or educational institutions, may also be formulated for business enterprises, the police, the courts, or other institutions (DIJIK, 2009, p.7).

O campo educacional, enquanto espaço político aceita posicionamentos ideológicos sectários, que também é permeado por hegemonias e seguem questões estruturantes inerentes a uma influência eurocêntrica. O corpo de educadores, que é formado por moradores de comunidades populares, negros, mulheres, que trazem uma oposição a essa padronização cultural, e se consolida como instrumento na afirmação das identidades plurais do grupo que legitimara a exclusão do preconceito no cenário educativo.

Quijano (2000), no estudo do “Poder, Eurocêntrismo na América Latina” faz uma análise profunda de aspectos restritivos pautados em ideologias guiadas pela hegemonia Européia. O que nos ajuda a entender melhor as experiências brasileiras, que como em toda a América Latina, seguem diretrizes globais que delimitam e conduzem os produtos culturais.

Mas, a educação social, enquanto uma atividade dinâmica precisa romper com as ideologias eurocênicas e afirmar paradigmas que estariam à margem como forma de estruturação das redes de intercessão para superação da hegemonia:

In effect, all of the experiences, histories, resources, and cultural products ended up in one global cultural order revolving around European or Western hegemony. Europe’s hegemony over the new model of global power concentrated all forms of the control of subjectivity, culture, and especially knowledge and the production of knowledge under its hegemony (QUIJANO, 2000, p.540).

Não podemos ainda, silenciar na história do Rio de Janeiro os mecanismos clássicos de oposição. Mas sim, entender o campo, numa constante superação de limites e na sustentação de processos educativos que estabelecem respostas imediatas aos preconceitos, como, por exemplo, para além do racismo nas políticas públicas, das dinâmicas de mercado impostas aos países da América Latina, dos canais tradicionais de alienação da mão-de-obra no mercado mundial. Não é possível estabelecer o diálogo educacional em estruturas que são historicamente engessadas por ideologias coloniais:

These forms of labor control included slavery, serfdom, petty-commodity production, reciprocity, and wages. In such an assemblage, each form of labor control was no mere extension of its historical antecedents. All of these forms of labor were historically and sociologically new: in the first place, because they were deliberately established and organized to produce commodities for the world market; in the second place, because they did not merely exist simultaneously lying the same space/time, but each one of them was also articulated to capital and its market (QUIJANO, 2000, p.535).

O desafio da educação social é construir mecanismos “marginais” que não estão dentro dos meios clássicos de controle do trabalho. Para isso, reconhecer os mecanismos que silenciam e restringem grande parte dos moradores da cidade do Rio de Janeiro, é um exercício para a qualificação dos trabalhos sociais. Uma educação fundada em diálogos precisa reconhecer as imposições estabelecidas pela história social do Brasil, para que os projetos superem os limites residuais que ultrapassam o tempo.

Os autores trazidos aqui, não falam diretamente da educação social, mas de um debate global que atinge diretamente o projeto educacional brasileiro. Localizar o trabalho desses agentes nesse cenário é uma forma de ampliar a dimensão de sua atuação e clarificar os conflitos e diálogos inerentes ao campo social.

## **5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido ao longo de um ciclo constante de transições:

**1 - Entrada no grupo cultural AfroReggae enquanto Pedagogo do núcleo Cantagalo, Pavão e Pavãozinho.**

**2- Ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio e organização da observação participante sistematizada.**

**3- Finalização da Dissertação e ingresso como professor de ensino fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro.**

**4- Ingresso na Escola Municipal Estados Unidos como professor regente do Projeto Nenhuma Criança a Menos.**

Esses quatro itens elucidam de maneira bem clara os processos que vivenciei ao longo do mestrado em educação e a importância de trajetória profissional na construção das reflexões acadêmicas. Outro fator importante, na motivação de meus estudos, é a história social das favelas do Rio de Janeiro e os debates sobre as questões étnico-raciais.

O desafio de redigir esse texto foi uma luta constante para a delimitação do tema e responder as questões centrais do projeto de pesquisa. Em certos momentos, os interesses científicos enamoravam com a militância social, que compreendia ao mesmo tempo o meu papel enquanto educador/professor.

Um conjunto de questões não couberam aqui, primeiro pelo tempo de pesquisa que foi relativamente curto com o processo de formação, e depois, pelo respeito as opções teóricas e metodológicas que estabelecemos no desenho do projeto. Afirmo, que, mesmo que fosse possível, não caberia nesse texto as reflexões que fervilham minha cabeça ao pensar em educação para população jovem residente em favelas.

A oportunidade de vivenciar a educação social, atuar durante um curto tempo como coordenador pedagógico, fez com que a sistematização da ação dos educadores sociais fosse o foco, e por isso, o que deveria prevalecer aqui é a análise madura sobre as produções sócio-educativas. Uma maneira de agradecer a oportunidade de trabalhar e escrever sobre o campo, é estabelecer um texto coerente e coeso com as elaborações coletivas de educação nas favelas.

Ao longo da observação participante no grupo AfroReggae, da pesquisa bibliográfica, da sistematização dos dados localizados no campo e, sobretudo, da organização de um texto final para essa dissertação muitos foram os questionamentos que surgiram e que não tive tempo de desenvolver dentro de um curso de mestrado.

Uma das questões mais latentes, são as correlações entre as categorias educação social, movimentos sociais e ações coletivas. Dentro de minhas opções teórica pude organizar o estudo e conseguir dialogar com cada um desses conceitos dentro do campo estudado. Mas, em cada campo de atuação da educação social, existem caminhos que são trilhados pela mobilização da instituição e dos atores, que podem caminhar para múltiplas compreensões das práticas educativas.

Acredito ainda, que um estudo mais profundo, possa delimitar a atuação do grupo cultural AfroReggae e suas diretrizes didáticas, que poderão compor um corpo de análise que seria conectada a vida dos educadores sociais dessas instituições.

Mais que isso, o universo do trabalho educativo dos Educadores sociais é permeado por um conjunto de complexidade que em muitos momentos, rompe com as propostas didáticas da instituições. Isso foi dito nessa dissertação e acredito ainda, que existam em paralelo um conjunto de projetos pedagógicos de educação social que vão ser particulares e específicos.

Nosso olhar esteve voltado para um complexo de comunidades, que já traz em si, uma série de (in)coerências. Pensando que o AfroReggae, como exemplo de nosso estudo, está enraizado em comunidades localizadas em diferentes regiões geográficas trás para sua atuação uma teia de contextos que poderia ajudar a reconfigurar a educação direcionada para os jovens de favelas nas instituições formais de ensino.

Não que possamos importar estratégias únicas e particulares de instituições de educações sociais, mas que o corpo das experiências pode ser um lugar em que o poder público possa estabelecer respostas aos questionamentos centenários da educação pública brasileira. Tendo em vista, que, grande parte dos alunos das escolas públicas são residentes de comunidades populares ou seus responsáveis foram educados e viveram grande parte de suas vidas nas mesmas.

Sendo assim, a questão que pretendemos trazer para estudos futuros são: Como os processos educativos protagonizados nas favelas do Rio de Janeiro, que atingem diretamente os educandos das escolas públicas, podem servir para a inserção ideológica das diretrizes educativas pautadas na vida social das favelas?



Os modelos de educação social, podem ser um fator de inserção social da juventude residente nas comunidades populares nos processos formais de ensino. Rompendo com o ciclo vicioso das retensões, distorções idade/série, conflitos entre professores a alunos e outros problemas gerados pela crise cultural.

Mais uma questão que seria fundamental para o aprofundamento da pesquisa sobre educação social é a identificação dos projetos realizados em favelas de outros países. Em nosso estudo não aprofundamos esse olhar, mas entender os projetos vivenciados em favelas, que em si já são complexas no interior de seu território, num estudo com amplitude global, seria uma possibilidade de estabelecer parâmetros sólidos de educação/formação nas favelas.

Todas as questões apresentadas aqui, são furto de uma vivência enquanto morador, militante e educador em comunidades populares. Que continua num processo constante de resignificação do lugar de professor/educador. Os intercâmbios internacionais fizeram parte de minha formação e o interesse em compreender melhor os processos de favelização num cenário global.

Por isso, a pesquisa bibliográfica, foi ampliada para textos acadêmicos que fossem além da realidade do Rio de Janeiro e do Brasil. Apesar de afirmamos o contexto particular da educação social nas favelas, uma análise mais aprofunda precisa ser referenciada por diferentes áreas acadêmicas e com textos que refletem sobre as relações sociais internacionais.

Trazemos ainda as relações de gênero, que é um tema que está dentro do campo da educação social. Pude observar várias questões durante a observação participante. Muitas delas renderiam um debate muito profundo sobre a imagem dos/das jovens educadores sociais homoafetivos nas favelas cariocas.

Por mais, que o grupo insira no trabalho cotidiano uma formação em cidadania e respeito a diversidade sexual, focar na atuação desses/dessas educadores(as) e na problematização sobre as relações de gênero nas favelas poderia gerar um debate, que está na pauta de urgência das comunidades cariocas.

Não só para a comunidade e instituição observada, mas para o conjunto de instituições que em certos momentos, ignoram a sexualidade latente de suas crianças,

adolescentes e jovens. Que passam por projeto sociais, primeiro enquanto atendidos de oficinas e projetos, e que depois chegam assumir lugar de educadores, coordenadores ou técnicos sociais.

Junto das questões de gênero estão as reflexões sobre a construção social do racismo. Para ser mais claro, as múltiplas configurações do mesmo. Como foi dito no início dessa tentativa de encerrar a dissertação, nesse momento sou professor de escola pública.

E, na chegada a escola, fui alocado numa turma de projeto com quase a totalidade de alunos negros. Muitos não eram alfabetizados e já amarguravam uma série de reprovações. Por esse motivo, fiz questão de redigir sobre políticas públicas e urgência de incorporar nos projetos nacionais e locais uma respeitabilidade as subjetividades dos educandos.

Por esse motivo, o desejo de pesquisar não termina aqui nessas páginas. Todas as questões lançadas aqui, são como lacunas abertas na minha alma. Que esperam por respostas, mesmo que impossíveis, mesmo que leve uma eternidade, mesmo que não seja eu a responder. O simples fato de existirem questionamentos e a luta por uma reconstrução da educação social/pública do Rio de Janeiro faz com que a pesquisa acadêmica seja uma eterna companheira de meu caminhar.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Joana Maria de. **A educação no campo e o desenvolvimento do capital humano em sinergia com os capitais produtivo, ambiental e social.** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Anais eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100021&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100021&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

ARAÚJO, Inês Olinda Botelho de. **A função da educação social e a intervenção sócio comunitária a partir da formação do professor.** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Anais eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100018&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100018&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

ARAÚJO, Maria P. N. **História e memória de Vigário Geral.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

ASEDES. **Código deontológico del educador y la educadora social.** Espanha, 2007.

BECKER, Howard. **Segredos e truques da pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Editora Papyrus, 2007.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana; KANSO, Solange. **Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros.** In: CASTRO, Jorge; AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla. Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003, 180p.

CARLOS, Euzeneia. **Contribuições da análise de redes sociais às teorias de movimentos sociais.** Curitiba: Revista Sociologia Política, v. 19, n. 39, p. 153-166, jun. 2011. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n39/a11v19n39.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n39/a11v19n39.pdf)

COIMBRA, Cecília. Operação Rio. **O Mito das Classes Perigosas. Um Estudo sobre a Violência Urbana, a Mídia impressa e os Discursos de Segurança Pública.** Niterói/Rio de Janeiro, Oficina do Autor/Intertexto, 2001.

DAYRELL, J.T. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil.** Campinas: *Educação e sociedade*, vol.28, p.1105-1128, 2007.

FLORESTAN, Fernandes. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo: Editora Global, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum..** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online...Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 17 Aug. 2013.

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

JACCOUD, M.; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa.** In: **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 [1997].

JUNIOR, José. **Da Favela para o Mundo.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Philadelphia: Temple University Press. Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana.** *Sociologias* [online]. 2007, n.17, pp. 240-264. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MUXEL, Anne. **Jovens dos anos 90: à procura de uma política sem rótulos.** In: *Juventude e contemporaneidade.* São Paulo: Revista Brasileira de Educação, ANPED, Números 5 e 6, 1997.

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas.** Revista Sociologia Especial - Ciência e Vida, 2007.

PAIS, José Machado. **A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse.** Saude soc., São Paulo , v. 18, n. 3, Sept. 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902009000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300003&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300003>.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e "escolas do diabo".** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 13, n. 37, Apr. 2008 . Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100002&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 Aug. 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100002>.

PARMIGIANI, Joalice Barbosa. **Participação social e formação política de crianças e jovens**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, .Anais eletrnicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:  
 <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100022&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100022&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

REIS, Elisa P. **Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas**. *Rev. bras. Ci. Soc.*, Fev 2003, vol.18, no.51, p.11-14. ISSN 0102-6909

RIBEIRO, Eliane. **Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas**. Cadernos temáticos CONJUVE, 2010.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2007.

RODRIGUES, Eugênia-Maria de Mendonça. **A cultura como base tecnológica na construção do conhecimento: uma experiência com jovens em situação de risco social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Universidade de São Paulo, Disponível em:  
 <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100012&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100012&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

RUA, M. G. . **Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos**. In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). **O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória?** In: **Redes emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos**. Curitiba: Editora Appris, 2012.

SILVA, Jailson Souza e BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela: Alegria e Dor na Cidade**. Rio de Janeiro: X-Brasil e Senac-Rio, 2005.

SILVA, Jailson de Souza e. **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Roberto. **Pedagogia Social e Educação Social: os desafios para sua profissionalização**. Jornada UNISAL/UNICAMP de Pedagogia Social: Rumo ao III CIPS, Campinas, 2009.

TELLES, V. da S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TELLES, Vera da Silva. **Sociedade Civil e a Construção de Espaços Públicos.** In: DAGNINO, Evelina (org.). Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

UNAIDS, Nations Programme on HIV/AIDS. **Peer education and H I V / A I D S : Concepts, uses and challenges.** Geneva: UNAIDS, 1999.

WACQUANT, Löïc. **Os Condenados da Cidade.** Rio de Janeiro, Editora Revan, 2001.

ZANETTI, LORENZO. **A prática educativa do Grupo Cultural AfroReggae.** Publicação conjunta GCAR/FASE/Fundação Ford.

Páginas da internet:

<http://www.cufa.org.br/in.php?id=acufa> aceso em 23/06/2012.

<http://www.cufa.org.br/in.php?id=materias/mat315> aceso em 23/06/2012.

[http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/quem\\_somos/](http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/quem_somos/) aceso em 23/06/2012.

<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/index.php> aceso em 23/06/2012.

[http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view\\_text.php?id\\_text=10](http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view_text.php?id_text=10) aceso em 23/06/2012.

[http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view\\_text.php?id\\_text=11](http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view_text.php?id_text=11) aceso em 23/06/2012.

[http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view\\_text.php?id\\_text=14](http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/acervo/view_text.php?id_text=14) aceso em 23/06/2012.

<http://www.eduso.net/bibliografia/index.php?c=18> acesso em 23/08/2012.

<http://www.educadoressociais.com.br/?m=downloads> acesso em 23/08/2012.

<http://www.aeessp.xpg.com.br/carta.htm> acesso em 20/03/2013

**Anexos:**

1- Instrumento quantitativo de mapeamento do perfil dos trabalhadores da instituição observada.

2- Roteiro das entrevistas abertas ao educadores.

## Anexo - 1

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****Perfil dos Funcionários do Núcleo Cultural do Cantagalo – AfroReggae**

1- Idade: ( \_\_\_\_ ) anos completos

2- Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

3- Cor/Raça:

( ) Amarelo

( ) Branco

( ) Indígena

( ) Pardo

( ) Preto

4- Atuação Profissional

4.1 Função profissional no AfroReggae: \_\_\_\_\_

4.2 A quanto tempo desempenha essa função: \_\_\_\_\_

4.3 Já desempenhou essa função antes? ( ) Sim ( ) Não

4.3.1 Caso sua resposta seja sim, em que instituição(s)? \_\_\_\_\_

5 - Bairro/Comunidade onde reside? \_\_\_\_\_

5.1- Há quanto tempo vive nesse bairro/comunidade? \_\_\_\_\_

6- Escolaridade:

6.1 Estuda? ( ) Sim ( ) Não

6.1.1 Caso estude, qual sua série? \_\_\_\_\_

6.1.2 Caso não esteja estudando, qual a série que concluiu sendo aprovado?

\_\_\_\_\_



## Anexo - 2

**Questões norteadoras da entrevista aberta:**

1. **como você consegue descrever sua atividade?**
  2. **como você iniciou este tipo de atividade?**
  3. **quais são os fatos mais marcantes de seu trabalho?**
  4. **na sua opinião, a sua atuação nesta instituição é importante para essa comunidade?**
  5. **de que maneira você acredita que o seu trabalho interfere na vida das pessoas daqui?**
  6. **como foi sua trajetória escolar?**
  7. **quais as suas melhores lembranças da escola?**
  8. **o que não gostava na escola?**
  9. **quais são os limites de seu trabalho na comunidade?**
  10. **o que justifica a presença de vocês nessa instituição?**
  11. **"educador de favela" - existe essa pessoa? quando surge? qual a sua função? você é um?**
  12. **os jovens que não estão aqui, e que você conhece e têm contato, quais os caminhos que eles escolheram?**
  13. **como as pessoas de sua casa vêm seu trabalho? como seus amigos vêm seu trabalho?**
  14. **fale das dificuldades que enfrenta na relação com o seu público-alvo**
  15. **fale das dificuldades que enfrenta no ambiente de sua instituição**
- Muito obrigado!