

A DIMENSÃO IDENTITÁRIA DA RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR SOCIAL

FERREIRA, Márcia Campos – SEEJ – mcamposbh@yahoo.com.br

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro – PUCMINAS – annacald@terra.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Analisando o campo da educação, Charlot (2005) afirma que este também sofre os impactos da globalização neoliberal e, como os demais, vem incorporando uma lógica econômica, voltando-se, cada vez mais, para as demandas do mercado e a preparação para o trabalho, áreas que já não absorvem o contingente de indivíduos que passam pelas escolas. Segundo o autor, em detrimento do desenvolvimento humano e cultural, essa visão de educação vinculada às demandas de mercado, ela própria mercadoria, reflete-se nas políticas de educação e no sistema de ensino de nosso país, bem como nas concepções e propostas que orientam os processos de formação de professores e educadores.

Neste cenário de transformações, a instituição escolar, *locus* privilegiado para a educação das novas gerações, vêm sendo questionada pela sociedade e perdendo sua exclusividade como instituição formadora (TEDESCO, 2002). Assim, hoje, aprendemos e ensinamos em múltiplos espaços sociais, através de processos que ocorrem dentro e fora das escolas, institucionais e não-institucionais, formais e não-formais. Essa ampliação do espaço-tempo educativo não significa desqualificar a escola nem fazer a apologia da desescolarização. Pelo contrário, pode contribuir para que a instituição escolar estabeleça diálogos profícuos com outros espaços-tempos educativos, tais como, com grupos juvenis, culturais e religiosos, com diferentes tipos de associações, com distintos meios de comunicação como a internet, a mídia, a rua, os projetos socioeducativos¹ e, assim, reflita sobre seu papel na sociedade atual e se reorganize estabelecendo diálogos com a comunidade na qual se insere e com os sujeitos que dela participam. Quando a escola se fecha para a sociedade, corre o risco de se desconectar da vida dos sujeitos que dela fazem parte e, assim, se transformar em um espaço de conflitos, ilhado, a-histórico.

¹ O termo “socioeducativo” é utilizado para referir-se aos projetos que trazem “em suas propostas e formas de atuação, a presença tanto da dimensão social quanto da dimensão educativa” (BERGO, 2005, p. 10). Trata-se, portanto, de projetos realizados fora do contexto de escolas do sistema de ensino.

Entretanto, é necessário ressaltar que encontramos, também, no contexto escolar movimentos que visam superar sua tendência à rigidez. Nessa direção, Arroyo (2005, p. 13) sinaliza a importância de se restabelecer as relações entre escola, trabalho e cultura. Diz o autor:

Por vezes encontramos projetos extra-escolares, ou paralelos ao fazer cotidiano da escola; por exemplo, trabalhos em hortas e oficinas, onde adolescentes e crianças ficam ocupados ou aprendendo ofícios elementares para afastá-los do tráfico ou da violência. São projetos que recuperam a esperança socializadora e moralizadora do trabalho. Outros projetos apostam na recuperação moral da infância e da adolescência através de oficinas de cultura, teatro, música, esporte [...].Frequentemente esses recursos, trabalho ou cultura são introduzidos como projetos paralelos ao núcleo do fazer escolar que continua inalterado. São projetos fora das salas de aula, das grades curriculares e do trabalho docente que continua centrado nas disciplinas.

Concordando com Arroyo, é possível reconhecer a presença de ações desse tipo nas escolas ações estas que se aproximam das propostas de projetos sócio-educativos, como a tratada neste artigo.

Diante disso, pode-se afirmar que tanto o professor da rede de ensino como o educador social em um projeto sócio-educativo enfrentam enormes desafios para exercer seu papel social.

Por outro lado, analisando os processos de formação docente, Rockwell e Mercado (1988) afirmam que, em geral, as propostas de formação de professores não costumam levar em conta as condições materiais da escola, os saberes cotidianos dos professores e as relações entre a história do professor e a história do movimento social, aspectos estes que condicionam a maneira como a prática docente é construída. Esses aspectos, muitas vezes, tendem a ser esquecidos nas propostas de formação docente, que apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática. Assim, superar a distância entre os conteúdos abordados nas propostas curriculares de formação e a realidade escolar em que o professor atua, representa um desafio a ser enfrentado por professores e educadores.

Neste sentido, este artigo pretende compreender a relação identitária com o aprender no processo de constituição de quatro jovens para se tornarem educadores sociais². Pretende também compreender como esses educadores concebem a relação

² A pesquisa de campo se realizou através de um estudo de caso. As informações empíricas foram obtidas mediante diferentes procedimentos de coleta de dados: a observação de aulas de um curso destinado à formação dos educadores, um questionário de caracterização socioeconômica e cultural dos educadores,

educador-educando. E, finalmente, apontar pistas para se repensar os processos de formação de professores do Ensino Fundamental da rede pública, a partir de uma reflexão sobre o processo de constituição de educadores sociais, principalmente no que se refere à sua formação identitária e às concepções de educando e de educador, apontando novas perspectivas que articulem teoria e prática na formação docente.

Para atingir esses objetivos, foi construído um estudo de caso, envolvendo informações empíricas obtidas através de diferentes procedimentos de coleta de dados: a observação de aulas de um curso destinado à formação de educadores, um questionário de caracterização sócio-econômica e cultural dos educadores, um inventário de aprendizagens consideradas significativas para os educadores, a análise do projeto sócio-educativo e os relatos de vida de quatro educadores.

A relação com o aprender a ser educador social

Ninguém nasce professor ou educador social, mas aprende a sê-lo vivenciando processos formativos. Assim, este artigo busca compreender o processo de formação de um grupo de educadores sociais³, tendo como principal referência a teoria da relação com o saber⁴ de Bernard Charlot.

Para Charlot (1996, 2000, 2001, 2005) as relações que os sujeitos estabelecem para aprender devem ser compreendidas a partir de três dimensões: epistêmica, de identidade e social, compreendidas de modo articulado. Assim, toda relação com o saber comporta uma dimensão epistêmica, e, em todos os casos, apresenta uma dimensão identitária. A dimensão social contribui para a compreensão das duas outras dimensões – a epistêmica e a identitária. Deste modo, elas não existem de modo isolado, mas convergente, permitindo a compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos de modo articulado. Logo, é possível afirmar que não há relação com o

um inventário de aprendizagens por eles consideradas significativas, a análise do projeto sócio-educativo e os relatos de vida de quatro educadores.

³ Os educadores sociais deste estudo são moradores de um conjunto de vilas populares de uma grande cidade que se tornaram educadores sociais atuando em oficinas de capoeira, esportes, cerâmica e dança, de um projeto sócio-educativo.

⁴ De acordo com Charlot (2005, p.57) a relação com o saber está circunscrita às relações com o aprender nas quais está em jogo a atividade da razão – aprendemos conceitos, conteúdos de pensamento e argumentações específicas em determinados campos do conhecimento, a exemplo da medicina, matemática, pedagogia, etc. Já a relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber, uma vez que existem diferentes tipos de aprendizagens requeridas pela vida social – aprendemos esportes, regras de convivência, modos de vestir, dançar, relacionar com nossos pares.... É com esse sentido amplo que utilizo a expressão relação com o aprender ao longo deste artigo.

aprender onde essas três dimensões não estejam presentes e interligadas. Entretanto, sem perder de vista a inter-relação entre estas dimensões, este artigo se detém, prioritariamente, na dimensão identitária do processo de formação de educadores sociais.

É por meio da relação com o aprender que o indivíduo assume sua condição humana, ou seja, que se torna membro da espécie humana, um ser único e integrante de uma comunidade, ou seja, humaniza-se (torna-se homem), singulariza-se (torna-se único) e socializa-se (integra-se ao seu grupo social) (CHARLOT, 2000).

É essa condição humana que, em termos antropológicos, fundamenta toda a teoria da relação com o aprender, concebendo um sujeito para quem aprender é muito mais que adquirir saberes enunciáveis, no sentido escolar e intelectual. Aprender é, acima de tudo, apropriar-se de práticas e formas relacionais humanas, é questionar-se sobre o sentido da vida, tanto no âmbito individual como coletivo.

A concepção de sujeito na teoria da relação com o aprender de Charlot (2000) encontra suas raízes teóricas no materialismo histórico-dialético. Segundo essa concepção, o indivíduo se constitui historicamente por meio de atividades que realiza através da mediação do outro. Ou seja, há uma influência mútua entre indivíduo e sociedade e *na verdade esta influência é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo* (p. 78). Não se trata, portanto, de sobrepor o social ao individual, ou vice-versa, porque esse processo é circunstancial e de influência recíproca. O sujeito é, ao mesmo tempo e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular. Esta noção foi importante para compreender a ação educativa desenvolvida pelos educadores sociais de forma intimamente relacionada e constituída na relação que estabeleciam com a sua comunidade.

Avançando em seu pensamento, Charlot (2005) explica que, por condição:

a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído [...] Porque essa cria nasce em mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos) [...] A cria do homem não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, desta humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo. (p. 56)

Desta maneira, a apropriação do social pelo sujeito ocorre a partir de sua singularidade e de leis próprias da sua subjetividade. Assim, a educação é um processo

que parte do sujeito, precisa de seu consentimento e exige investimento. A energia que alimenta esse processo é a força do desejo. Por essa razão, Charlot concebe o sujeito também como um ser de desejo, lembrando que ele nasce em um mundo compartilhado com outros sujeitos e que só se abre ao movimento de educar-se, se o outro e o mundo forem por ele desejados.

A dimensão identitária da relação com o aprender considera que os processos do aprender são constituídos na história do sujeito, nas suas expectativas, concepções de vida e de mundo. Essa dimensão permite identificar os modos como os processos de aprendizagem estão implicados na autoconstrução dos sujeitos e na constituição da auto-imagem de cada um. Por essa razão, Charlot (2000) afirma que

aprender é sempre entrar em relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária [...] Poder-se-ia, aliás, dizer o inverso: a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há consigo próprio senão uma relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio. (p. 72)

A partir dessas referências, reconstruir o processo de constituição de quatro educadores sociais de um projeto socioeducativo, implicou em compreendê-los como sujeitos inseridos na sua cultura, na sua história de vida e nas suas relações consigo próprios, com o outro e com o mundo. Como indivíduos que atribuem sentidos particulares à sua ação educativa e o fazem a partir da posição, objetiva e subjetiva, como integrantes de uma família, como moradores de uma comunidade.

Do ponto de vista identitário, aprender fez sentido para os educadores pesquisados por referência às suas histórias, aos seus projetos de vida, às suas expectativas e desejos, às suas relações com o mundo e com os outros, à imagem que tem de si e que faz dos outros.

Foi possível identificar que adquiriram saberes objetivados, dominaram os conteúdos das atividades artísticas e esportivas que ministram nas oficinas e aprenderam dispositivos relacionais para sobreviverem no morro, compondo-se, assim, uma malha de aprendizagens que constituíram a dimensão epistêmica do aprender a ser educador social. Esse processo formativo foi mediado por várias pessoas que participaram da vida deles, que contribuíram para que se apropriassem do mundo e constituíssem sua identidade. Sabemos que nossa identidade se constitui num processo contínuo, por meio de nossas atividades cotidianas, e não-cotidianas, no trabalho, no lazer, na escola, na

comunidade e em tantos outros tempos–espaços em que marcamos nossa presença no mundo.

Assim, para se tornarem educadores, vivenciaram processos de socialização, de singularização e de humanização, atribuindo sentido ao mundo, elaborando uma forma peculiar de entender quem são, quem são os outros e o que é o mundo, constituindo sua identidade, pois é na relação com o outro, igual e diferente, que formamos nossa identidade, nos tornamos humanos, singulares. Ao longo de sua trajetória, pessoal e profissional, esses educadores sociais também foram edificando uma maneira singular de ver e entender o significado de educador e de educando, e são estas concepções que orientam sua ação educativa.

Com base nessas concepções, foi possível identificar duas categorias que permitiram compreender a dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social dos sujeitos pesquisados: o sentido que atribuíram à *gente do morro* e à *gente do asfalto* e a imagem que construíram de educador e educando.

Gente do morro e gente do asfalto

Os educadores se reconheceram como *gente do morro*, em contraste com a *gente do asfalto*. Frequentemente, elaboravam comparações entre a *gente do morro* e a *gente do asfalto*, entre a vida no morro e a vida no asfalto. Os termos morro e asfalto foram cunhados no contraste entre dois mundos: o contexto da periferia e o contexto da zona nobre. Esses termos eram correntes entre os moradores e educadores do conjunto de vilas, algumas vezes em tom de brincadeira, outras vezes, de maneira bastante séria, revelando o modo como percebem sua posição na sociedade. Estes termos não representam apenas uma denominação para esses dois mundos, pois além de se referir a diferentes espaços geográficos, distinguem identidades e culturas e, também, demarcam as posições que os indivíduos ocupam na sociedade, permeadas por relações de poder, pela exclusão social de muitos. Traduzem os conflitos e as tensões presentes nas relações que os educadores estabelecem com esses dois contextos sociais. Remetem também às diferenças que percebem ao contrastar os comportamentos das pessoas pertencentes a esses dois mundos, fazendo, várias vezes, questão de mostrar, o desprezo com que a *gente do asfalto* se relaciona com as pessoas do morro.

Assim, as palavras morro e asfalto, nas falas dos educadores sociais, demonstram a desqualificação mútua entre os do *morro* e os do *asfalto*, denunciando as tensões, o antagonismo e a distância sociocultural entre esses dois contextos, a ponto de interferir na ação educativa proposta por estes educadores. Em síntese, os termos morro e asfalto, ao serem mencionados pelos educadores, estão impregnados de uma simbologia negativa, revelando a presença de estereótipos de ambas as partes, mas, ao mesmo tempo, explicitam uma consciência crítica à respeito das razões geradoras do contraste entre esses dois mundos.

Os educadores reconhecem que, em relação ao morro, foi socialmente construída uma visão estereotipada, pejorativa, negativa, que demarca não só o espaço físico e geográfico onde vivem e trabalham, mas também a identidade das pessoas que moram naquele lugar e demonstram seu desconforto com essa visão. Seus depoimentos não deixam dúvidas de que a gente do asfalto não reconhece que a gente do morro compreende pessoas que trabalham, estudam, são felizes, são dignas e humanas. Da mesma forma, os que vivem no morro consideram que as pessoas do asfalto alimentam o tráfico de drogas, cometem crimes. Ambos depoimentos revelam uma visão preconceituosa de ambos os grupos, o que de certa forma, acirra a tensão entre os do morro e os do asfalto.

Ao comentar a relação entre esses dois mundos – morro e asfalto –, os educadores ora reproduzem o preconceito presente nesses vocábulos, ora tentam superá-lo, indicando tratar-se de uma questão controversa e que causa tensões nas relações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo.

O educador da capoeira relatou que para ele, no mundo da capoeira, era possível inverter o jogo de poder que predomina na sociedade: ele, o negro, domina aquele mundo e, o branco, para ser aceito nesse mundo, precisa pedir permissão ao negro, precisa demonstrar que não tem preconceito contra o negro, que o respeita e o reconhece como sujeito. Para este educador, essas diferenças deixaram marcas na sua constituição identitária, interferindo na formação da pessoa que ele é hoje. Explicitou, também, o significado da capoeira para ele como um tempo-espaço onde manifesta sua presença no mundo, como atividade a partir da qual atribui sentido ao mundo, ao outro e a si mesmo.

Os educadores se percebem como sujeitos que sabem lidar com as condições de vida do morro, superando problemas sociais e negando-se a incorporar rótulos que desqualificam as pessoas do morro. Essa percepção foi explicitada por eles de diversas

maneiras e, parece mobilizá-los a educar os jovens do morro, ajudando-os a superar as situações-limite impostas pela condição de pobreza em que vivem. Os educadores superaram, em parte, as dificuldades da vida no morro e, nesse processo, foram adquirindo saberes que os legitimam como educadores sociais diante da comunidade. Eles se sentem como referência, como espelho para os jovens, como declara o educador da oficina de esporte:

Todos os educadores são um ponto de referência para o jovem. Tem jovem que chega e fala que quer ser educador e você realmente tem que manter essa atitude de educador. Não adianta você querer ser educador do projeto e fora do projeto você ter outra postura... É gratificante a gente saber que as pessoas que a gente tá trabalhando [o educando] estão superando na vida o que você passou. Você é como um modelo.

Assim, foram aprendendo a ser educadores sociais tomando como referência sua condição de gente que aprendeu a viver e a se relacionar no morro, como exemplo de superação das barreiras impostas à gente do morro. Seus relatos sugerem que é essa forte relação identitária com o morro que os leva a acreditar que podem interferir na realidade em que vivem e contribuir para melhorar as condições de vida dos jovens da vila. Num processo articulado, constituíram-se, concomitantemente, como gente do morro e como educadores sociais.

Enfim, esses educadores ao longo de sua formação identitária, ao mesmo tempo pessoal e profissional, passam a ocupar um lugar na comunidade que os autoriza a ensinar aos jovens. Passam a ser exemplos vivos de que aprenderam como se vive e sobrevive no morro, como se enxerga para além dos limites do morro, como se liberta da prisão que o morro representa, como se esquia do mercado de drogas que existe no morro. Por último, aprendem que podem ensinar aos jovens a ser gente do *morro* o que implica uma constituição particular da imagem que fazem de seus educandos.

As imagens de educador e de educando

As tensões que perpassam as imagens que os educadores fazem desses dois contextos socioculturais aparecem também refletidas nas imagens que fazem deles e de seus educandos. Entretanto, o que prevalece entre os educadores é uma forte identificação com as pessoas e o lugar onde moram.

Sabemos que ensinar e aprender são processos indissociáveis, possíveis apenas na relação humana entre sujeitos históricos, implicados em um mesmo processo cultural. Não há educador sem educando. Aprender e ensinar são processos sociais, mas, ao mesmo tempo, singulares, porque de sujeitos individuais. Partindo desse ponto de vista, foi possível apreender as imagens que os educadores pesquisados têm de educador e de educando, para compreender outro aspecto da dimensão identitária do aprender a ser educador social: a relação educador- educando.

Ser professor, ser educador sempre foi um ofício carregado de tensões, uma tarefa nada fácil. Um ofício nobre, por um lado, mas árduo por outro, pois exige esforço tanto de quem aprende como de quem ensina.

A questão das imagens que os educadores fazem deles mesmos e dos educandos ganha relevância nos dias de hoje. Espera-se muito da docência e da escola, pois a família, a escola, o Estado e a religião parecem não ocupar espaços que tradicionalmente, em tempos passados, ocuparam na formação das novas gerações.

Como afirma Arroyo (2005), a pedagogia e a psicologia, historicamente, construíram imagens idealizadas sobre as crianças e adolescentes que estiveram sob a responsabilidade de educadores. Sobre essas imagens idealizadas de educandos, foram sendo construídas, também imagens idealizadas de educadores. A esse respeito, o referido autor afirma:

ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinha, massinhas, fios maleáveis... Não tem sido fácil ao longo da história da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários. Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que freqüentam a sala de aula. (ARROYO, 2005, p. 10)

Arroyo (2005) alerta que é preciso reconstruir as dimensões humanas da docência e da pedagogia para que os educadores e educandos sejam reconhecidos como gente e não como sujeitos epistêmicos, incorpóreos e irrealis, sobre os quais são projetadas imagens românticas e idealizadas. O autor insiste em que é urgente que os docentes humanizem e reeduem seus olhares, que tenham sensibilidade para buscar a superação das imagens idealizadas dos jovens de hoje sem as substituir por imagens *satanizadas*, tais como: jovem problema, indisciplinado, agressivo e violento. Urge que

os educadores reconheçam os educandos como sujeitos concretos, cujas imagens não correspondam a uma idéia de pureza de infância e de adolescência. Nesse sentido, ao olharem seus educandos por meio de imagens não-idealizadas, os educadores têm a oportunidade de rever a sua própria imagem também despida do imaginário romântico, pois, ao construírem uma imagem de educando, estão construindo uma imagem de si, num eco reflexivo (CHARLOT, 2000, p. 72).

Arroyo (2005) denuncia que os diálogos entre mestres e alunos tornaram-se tensos, desvelando um mal-estar nas escolas e colocando em xeque as imagens que os educadores fazem de si, dos educandos e do próprio sentido do que se ensina e se aprende na escola. Nessa direção, diante da pergunta - o que representa, para eles, ser um educador social? - suas respostas expressam uma complexidade impossível de ser esgotada neste artigo. Entretanto, alguns depoimentos nos permitem apreender as imagens que eles construíram de educador e de educando. Assim, para eles, o educador tem que se preocupar com o seu educando, gostar dele e gostar do que faz, como afirma o educador de dança:

ser educador, não é só chegar lá na oficina; tem que conhecer, saber o sentimento do educando. Tem que procurar saber o que tem dentro dele, pra você poder ajudar de alguma forma. Ser educador é ser humano. Eu gosto de pobre principalmente gente que é da favela. Tô aqui, não por causa da grana, porque, justamente, sei o que essas crianças sentem, o que tá acontecendo com eles e que eu quero compartilhar. Quero mostrar pra eles que na minha época era diferente da época deles, que agora eles têm tudo, que podem se dar bem, podem se organizar...

Na mesma direção se encontra o relato da educadora da oficina de cerâmica que expressa uma imagem humanizada e afetiva de educador:

Eu abraço, sabe? O afeto que eu tenho com eles, isso também é fundamental, eu conheço os adolescentes desde quando nasceram, né?... Eu tenho mais oportunidade de chegar e conversar mais aberto com eles... Eu costumo dizer: os pequenos nada que fazem a diferença na vida do adolescente.

A história de vida de cada um dos educadores esteve marcada por perdas de familiares e de amigos, pela precoce inserção no mundo trabalho, pela desestruturação de seus núcleos familiares, pela proximidade com o tráfico de drogas e suas conseqüências, portanto, todos eles experimentaram o lado desumano da vida no morro. No entanto, essas experiências, longe de desanimá-los, os levam a desejar e a lutar para que o mundo se torne mais humano.

Em seus relatos mencionam, recorrentemente, que gostam do que fazem, que gostam dos educandos, que sentem prazer ao se relacionar com eles, enfim, que gostam do ser humano, gostam de gente, de gente pobre. Recorrendo a Charlot (2000), quando este afirma que jamais completamos plenamente nosso processo de humanização, pois somos sempre ausentes de nós mesmos e presentes no outro, é possível compreender o significado de *gostar do ser humano*, *gostar de gente* pois a ausência de si e a busca pelo outro, um dos elementos que explica a dimensão humana, imprime nos educadores pesquisados a imagem que fazem de si como educadores.

A dimensão humana da educação é assinalada como característica primordial da docência por vários autores, como Charlot (1996, 2000, 2001, 2005), Gadotti (2005) e Arroyo (2005), uma dimensão, muitas vezes esquecida, que pode contribuir para explicar muitos conflitos nas escolas, entre professores e alunos.

Essa concepção humanizada da docência pode contribuir para compreendermos, por exemplo, por que os educadores sociais pesquisados não priorizam o aspecto financeiro de seu trabalho. Eles atribuem à sua ação educativa um sentido que parece ultrapassar seus interesses profissionais e até suas necessidades de sobrevivência. Enfatizam o gosto e o prazer que sentem pelo seu trabalho como educadores. Nesse sentido, parece-me que o significado social do trabalho que realizam e o sentido que os educadores atribuem a ele estão intimamente relacionados.

Parte significativa da imagem que apresentam de educador e educando foi resgatada da experiência escolar e de vida desses educadores, permitindo-lhes contrastar as duas vivências e construir uma imagem de educador diferente da imagem de professor. A imagem de educador social para eles vai além do papel de professor, ou de um certo tipo de professor, a exemplo do que aparece no depoimento da educadora de cerâmica:

Ser educador é diferente de ser professor. Porque o professor vai lá e dá a aula, muitas vezes não quer nem saber o que tá acontecendo com aquela família, né? O menino, às vezes, tá dando muito trabalho na escola, já é expulso da escola, não vai procurar a família... É diferente do educador.

Na mesma direção, o relato do educador de capoeira revela uma crítica ao professor, à escola, ao que se aprende na escola, à relação professor-aluno, à avaliação escolar, enfim, ao sentido da escola para seus alunos:

Esse negócio de escola, primário, secundário, formação – eu tenho o segundo grau em curso ainda; não completei – nunca fui apaixonado por colégio, entre aspas, de chegar, sentar e estudar (risos). Porque eu sempre achei que aquilo ali que eles passavam pra mim, não tinha nada a ver com o que eu ia viver a minha vida. Mas como aquilo lá é obrigatório, eu estudava a força, na base de xingo do meu pai. Esse tipo de estudo, eu vou ser sincero, eu não gosto. Mas, parte desse estudo – livros, inglês, alemão, que eu cheguei a fazer, jornal, revista, estar por dentro do que acontece, o mundo – eu faço isso o tempo todo. Isso eu acho interessante.... mas tem coisas que tão te ensinando na escola, tão botando na sua cabeça, só pra você fazer a prova no final do bimestre e passar. O professor não tá interessado se você aprendeu ou não. Ele quer que você faça a prova e passe. Eu acho essa atitude é sem sentido. Eu não concordo muito com isso não.

Os educadores não se mostram preocupados em garantir aos jovens somente o domínio técnico das modalidades esportivas e artísticas que ministram em suas oficinas, mas se preocupam com seus educandos como seres humanos, como sujeitos socioculturais. Demonstrem, principalmente, considerar a importância de se conhecer aos educandos, saber o que eles trazem dentro de si para lhes mostrar o valor que eles têm. Ficou latente nos relatos dos educadores a preocupação com as trajetórias humanas de seus educandos, com o que sentem, com suas angústias e inseguranças, com sua auto-estima, como se pode constatar nas palavras do educador da capoeira:

Eu preocupo com o jovem, assim que ele sai da minha oficina, o caminho dele pra chegar em casa. Como ele vai chegar em casa, o que ele faz depois que ele sai do treino. Se eu esbarrar com ele numa quebrada, eu vou chamar a atenção dele.

Como contraponto, a denúncia de Arroyo (2005, p. 9) ao afirmar que *os diálogos nas escolas tornaram-se tensos entre alunos e mestres*, referindo-se à escola pública. Para o autor, os educadores parecem *estranhar* seus alunos, parecem confrontados pelas imagens de crianças e adolescentes presentes no cotidiano escolar. O desconhecimento das trajetórias humanas desses alunos por parte de seus professores parece contribuir para a produção de uma relação conflituosa entre eles, uma vez que os professores não dispõem de elementos para apoiar seus alunos na busca de sentido dos conteúdos de ensino para a vida deles.

Já os relatos dos educadores pesquisados não expressam conflitos na relação educador-educando. Pelo contrário, expressam uma relação de identificação e proximidade entre eles, uma relação onde prevalece o afeto e o cuidado dos educadores

em relação a seus educandos. Trata-se de relações baseadas na sua auto-imagem e nas suas vivências no morro como se pode constatar na fala do educador da oficina de esportes: *Olha, eu conheço o jovem do morro, ele tem uma semelhança com a minha formação, vem baseado de muito sofrimento, de muita necessidade de coisas que eles não têm acesso.*

As imagens que os educadores construíram sobre seus educandos não foram as imagens idealizadas ou romantizadas da pedagogia ou da psicologia, como possivelmente pode ter ocorrido com professores com formação acadêmica.

Em certa medida, os educadores olham para seus educandos como se estivessem olhando para si próprios em um momento do passado recente. Olham para o contexto em que vivem seus educandos e têm a segurança de que os conhecem *por dentro* e se expressam com a propriedade de quem domina as regras de convivência naquele contexto.

Seus depoimentos revelam também que a expectativa que têm em relação ao futuro de seus educandos se aproxima da expectativa de futuro deles próprios. Acreditam que é possível não morrer no morro, que é possível ter projetos de futuro, que ambos, educadores e educandos, podem sonhar com outra realidade mais humana e que podem trabalhar para construí-la.

Diante do exposto, é possível afirmar que os sujeitos pesquisados tornaram-se educadores sociais construindo-se nas relações consigo mesmo, com o mundo e com seus educandos, num contexto datado e situado no morro e nas relações genéricas como ser humano incompleto, ausente do outro e ainda em formação.

Em síntese, a análise da dimensão identitária do aprender a ser educador social revela que o percurso formativo desses educadores foi marcado pela identidade de *gente do morro*, pela imagem que fazem de si e de seus educandos, pela imagem que acreditam que a comunidade lhes atribui. Tudo isso contribui para constituir uma concepção de educador e de educando que leva em conta as trajetórias humanas, vividas no contexto da vida no morro.

Considerações Finais

Essa leitura analítica sobre os processos vivenciados pelos educadores na interação com seus alunos traz à tona a distância entre o ensino regular e a educação

social e nos dá elementos para refletir sobre a formação de educadores, em projetos de educação social como o enfocado neste artigo e a formação de professores do ensino regular nos cursos de licenciaturas.

Ribeiro (2006), quando discute o conceito de exclusão e de educação social, indaga:

Que educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da e na escola, do e no emprego, da e na terra, das e nas instituições sociais? Seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, de acordo com os princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam situações de exclusão social? (p.160)

Os resultados da pesquisa realizada mostram que o educador social, em certa medida, subverte a lógica que marca o ensino nas instituições escolares. Por exemplo, enquanto nas instituições escolares os conteúdos são previamente definidos em uma grade curricular para alunos que a eles devem se adaptar, na educação social, a principal referência para definir os conteúdos são as necessidades dos educandos, concebidos como sujeitos sociais.

Sem negar a especificidade de cada situação, ou seja, sem desconsiderar que a função da escola é ensinar e que a educação social vai além do ensino, constituindo um espaço educativo qualificado de vida para crianças e adolescentes colocados em situação de risco, é possível afirmar que ambas as modalidades de educação requerem educadores com formação ampla. Ou seja, também sensíveis às trajetórias humanas e aos tempos de vida de seus educandos.

No entanto, sem desconhecer as diferenças entre esses dois profissionais, é preciso considerar que quem se matricula hoje na escola pública de educação básica é um novo tipo de aluno que, até poucos anos, não tinha acesso a ela, mas hoje já constitui uma maioria numérica e a escola mudou muito pouco para recebê-los. Assim, é grande a distância entre as características, os interesses e os saberes desses alunos e o que a escola oferece e exige deles, como nos explica Dayrell (1996, p.140):

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Dar conta dessa realidade é o desafio que a escola pública enfrenta hoje. E para enfrentá-lo é preciso pensar a formação de um novo professor para essa realidade. Ou seja, é imprescindível formar um professor que conheça esses novos alunos que foram socializados por outros valores e de acordo com outras regras, que tiveram outro tipo de vivência e têm outros conhecimentos, outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida.

Essa nova realidade está mostrando que é preciso que esse professor, tal como o educador social, também subverta a lógica predominante no ensino escolar. E, nessa perspectiva, o perfil desse professor vai se aproximar do perfil do educador social.

Os relatos dos educadores evidenciam a importância de não se construir imagens idealizadas de educandos para garantir uma relação educador–educando positiva. Para isto é necessário levar em conta as trajetórias humanas de educandos, assim como as próprias trajetórias de educadores, o que, segundo Arroyo (2005), representa um ato de extremo profissionalismo. De certa forma, a não existência de imagens idealizadas pode explicar a ausência de tensão nas relações entre educadores e educandos no projeto sócio-educativo, contrastando com as situações de conflito e tensão que os professores têm enfrentado nas escolas atualmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGO, Renata Silva. *Reinventando a escola: idéias, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. 2005. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

DAYRELL, Juarez A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte:UFMG, 1996, p.136-161.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, jan./abr., p.155-178, 2006.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, Espanha: Universidade de Sevilha, n. 4, p. 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2002.