

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

**A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE EDUCADORAS(ES) SOCIAIS:  
TORNAR-SE EDUCADOR(A) NO PROCESSO DE VIDA**

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

**A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE EDUCADORAS(ES) SOCIAIS:  
TORNAR-SE EDUCADOR(A) NO PROCESSO DE VIDA**

Tese apresentada como requisito parcial obrigatório para obtenção de título de Doutor(a) em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profª Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre  
2020

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

**A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE EDUCADORAS(ES) SOCIAIS:  
TORNAR-SE EDUCADOR(A) NO PROCESSO DE VIDA**

Tese apresentada como requisito parcial obrigatório para obtenção de título de Doutor(a) em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Marlene Rozek – PUCRS

---

Examinador: Dr. Daniel Magalhães Goulart – UniCEUB

---

Examinador: Dr. Érico Ribas Machado – UEPG

---

Examinador: Dr. Francisco José Del Pozo Serrano – Universidad Complutense de Madrid

---

Examinadora: Dra. Mônica de La Fare – PUCRS

## Ficha Catalográfica

R672c Rocha, Juliana dos Santos

A Constituição Subjetiva de Educadoras(es) Sociais : tornar-se educador(a) no processo de vida / Juliana dos Santos Rocha . – 2020.

228 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Teoria da Subjetividade. 2. Educação Social. 3. Educadoras(es) Sociais. I. Rozek, Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

*(Em memória)*

*“Puedes llorar porque se ha ido, o puedes sonreír porque ha vivido.*

*Puedes cerrar los ojos y rezar para que vuelva,*

*o puedes abrirlos y ver todo que ha dejado;*

*tu corazón puede estar vacío porque no lo puedes ver,*

*o puede estar lleno del amor que compartiste.*

*Puedes llorar, cerrar tu mente, sentir el vacío y dar la espalda,*

*o puedes hacer lo que a él le gustaría:*

*Sonreír, abrir los ojos, amar y seguir.”*

*(Autor desconhecido)*

Dedico esta tese a duas pessoas que me ensinaram muito: uma em anos de convivência diária e intensa, minha mãe, e a outra em pouco tempo de uma convivência também intensa, o professor Fernando González Rey. Os dois partiram e de alguma forma deixaram um legado do qual eu faço parte e me sinto responsável: minha mãe me ensinou a amar as pessoas e a ser humilde, a reconhecer a humanidade de qualquer pessoa sem importar de onde ela venha, e o Fernando me ensinou a olhar para essas pessoas de um modo diferente, com um olhar muito mais aguçado, muito mais analítico e complexo. Os dois me ensinaram que a gente “escolhe” como enfrentar os desafios da vida, os dois encararam doenças graves com uma alegria e uma garra incríveis. Dar continuidade ao legado deles é enfrentar os desafios dessa vida com uma postura daquelas de quem aproveita cada minuto, de quem batalha pelos seus ideais, de quem “sonríe, abre los ojos, ama y sigue”.

Esta tese tem dois gigantes por trás dela, apesar de ter esbarrado nos meus limites. Contudo, ela é só uma parte do processo que nunca se encerra, e quando em mim não houver mais vida, terá continuidade naqueles que eu puder inspirar, assim como eles fizeram comigo.

Gratidão pelo que vocês são!

## AGRADECIMENTOS

O percurso da pós-graduação não é nada fácil. Exige muita dedicação, persistência, inspiração e transpiração. Contudo, um fato inegável é que o doutorado não teria sido possível sem o apoio, a participação, o cuidado, o amor, a amizade e o sorriso de muita gente. Sozinha não chegaria aqui da mesma forma. Talvez, nem sequer chegaria à conclusão desse ciclo. Cabe a mim, então, expressar nessas poucas linhas minha gratidão.

Inicialmente, agradeço à minha família, que na medida do possível esteve por perto, muitas vezes sem entender o que eu faço, o que eu estudo, mas dando o apoio necessário às minhas escolhas. Minha mãe, já mencionada na dedicatória, não poderia ficar fora dos agradecimentos. Ela sempre foi minha inspiração para seguir; nos momentos em que pensei em desistir, senti falta do colo de mãe, mas, ao mesmo tempo, a senti por perto, o que me deu forças para enfrentar os desafios e para superar meus próprios medos e inseguranças. Sua morte foi uma dor difícil de superar, mas cresci de uma maneira que nem eu mesma esperava e o percurso da pós-graduação teve papel importante nesse processo. Aos meus irmãos e minha sobrinha, agradeço por sempre acreditarem na minha capacidade e me lembrarem, muitas vezes, que *“tu sempre acha que não vai dar, mas sempre dá”*.

Aos meu tios e tias, agradeço o incentivo, mesmo de longe, e aos primos, especialmente às primas Jamile (em memória) e Suelen, que à 300 km de distância estiveram sempre pertinho, apoiando, incentivando, me fazendo descansar um pouco no verão, chorando nos momentos difíceis, fazendo tradução de resumos para o inglês, lendo meus textos, mesmo sem entender nada da área.

Agradeço especialmente à prima Beatriz, e toda a família – Adelar, Paola e Pietro –, que me acolheram em sua casa quando, no final do mestrado, eu voltei do período de mestrado-sanduíche sem ter aonde ficar; estadia que se estendeu por praticamente todo o doutorado. Gratidão também pelo colo de “mãe emprestada”, pelas comidinhas quando eu chegava cansada, pelo mate dos dias em que eu trabalhava em casa, pelos almoços de domingo em família, pelos Natais, Páscoas, viradas de ano e aniversários. Obrigada por fazerem eu me sentir em casa!

Agradeço às amigas(os) que são como irmãs(ãos), por me entenderem, por respeitarem meu tempo, meu modo de ser, a necessidade de me recolher para estudar e, também, por escutarem minhas teorias, minhas dúvidas, incertezas e hipóteses quando havia necessidade de compartilhar. Obrigada por me questionarem, me fazerem pensar.

Agradeço às(aos) colegas, companheiras(os) de caminhada na vida acadêmica, de pesquisa e de estudos, especialmente as(os) integrantes dos dois grupos de pesquisa dos quais participo: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI/PUCRS) e Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), por compartilharem da ideia de que ciência a gente faz no diálogo com o outro, de modo comprometido e em articulação com os trabalhadores das áreas, sem hierarquias. Obrigada por me fazerem acreditar que é possível fazer diferente, que podemos fazer ciência em colaboração e não em competição.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora, professora Dra. Marlene Rozek, que me acolheu já na graduação, tornando-se inspiração de profissional já naquela época, cuja admiração foi crescendo na convivência intensa desde o mestrado, pela sua integridade, dedicação, comprometimento e rigor teórico-metodológico. Obrigada por me apresentar um mundo de possibilidades teóricas e práticas, por acreditar na minha capacidade, por me escutar e acolher minhas ideias, por me receber como orientanda e corrigir meus trabalhos nas férias e fins de semana, por me receber em sua casa e em sua vida. A convivência já vem diminuindo na intensidade no último ano, mas o carinho não. Voar tem suas dificuldades, mas também tem suas belezas e está me permitindo crescer. Obrigada por tudo!

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, por me proporcionar a trajetória de seis anos, entre mestrado e doutorado, com excelência. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois, o presente trabalho foi realizado com apoio seu apoio financeiro - Código de Financiamento 001, o que me permitiu dedicar esses anos à pesquisa científica.

Agradeço aos colegas de Brasília, dos grupos de pesquisa do professor Dr. Fernando González Rey, por me acolherem tão bem, por cuidarem de mim e me integrarem às suas atividades com tanto carinho. Especialmente ao professor Fernando, à professora Albertina Mitjans Martínez e ao professor Daniel Goulart, que estiveram mais próximos e que organizaram tudo o que foi necessário para minha estadia no período de estágio-sanduíche no ano de 2018. Foi um período essencial para minha formação, mas também foi especial para meu crescimento pessoal. Minha gratidão à Universidade de Brasília (UnB), que proporcionou minha hospedagem nas dependências universitárias – Colina, o que tornou possível o estágio, e ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), pela acolhida em suas aulas e atividades.

Da mesma forma, agradeço ao professor Dr. Francisco Del Pozo Serrano, que me acolheu em outro estágio-sanduíche, na Colômbia, inclusive hospedando-me em sua casa, juntamente com seu companheiro Kevin. Muito obrigada pelo cuidado, pelo amor, por

compartilhar seus conhecimentos comigo! Foi um período incrível de aprendizagens. Agradeço à Universidad del Norte, em Barranquilla, por abrirem as portas para essa experiência, e aos professores do Departamento de Educación, por me receberem em suas aulas e reuniões.

Sou grata aos amigos que fiz nesses lugares, pois eles tornaram o estranhamento menos drástico e ainda me permitiram viver e conhecer outras culturas. Obrigada pelos abraços que acolheram o choro e que foram expressão de nossa amizade. Obrigada pelas portas abertas que agora tenho em diferentes lugares do Brasil e do mundo; saibam que em Porto Alegre vocês têm também um abraço aconchegante à espera.

Agradeço também à professora Dra. Mónica de La Fare e ao professor Dr. Érico Ribas Machado que aceitaram o convite para participar da minha trajetória acadêmica como parte da banca, desde a qualificação, e que para além de cumprirem este papel, sempre estiveram próximos, trocando ideias em sala de aula ou eventos, pelas redes sociais quando necessário, sempre dispostos a contribuir e a compartilhar seus conhecimentos. Obrigada por serem como são, pela humildade e generosidade que os tornam ainda melhores professores; obrigada por serem Mónica e Érico, antes de serem doutora e doutor!

Daniel, Érico, Francis, Mónica e Marlene, vocês são plantadores de tâmaras e se não sabem o que isso significa, entenderão a partir da leitura do último capítulo com Watusi, um dos participantes da pesquisa. Por ora, quero dizer que, ainda que o trabalho de vocês não seja fácil e que o momento histórico do país torne tudo ainda mais árduo e cansativo, vocês me inspiram a seguir, a tentar ser melhor para e com o outro a cada dia, a fazer ciência de forma séria e comprometida, a ser uma educadora gentil, amorosa, rigorosa, amável, sensível, estudiosa e humana. Obrigada por existirem na minha vida!

Agradeço à Fiona e ao Watusi, os participantes desta pesquisa, pela disposição de falarem sobre suas vidas, suas experiências e suas dores. Obrigada por disporem de seu tempo, de suas ideias e por estarem abertos às trocas que fizemos no período de pesquisa. E, ainda, obrigada pela dedicação ao que fazem, por me ensinarem tanto, por serem corajosos de escolher todos os dias serem educadora e educador social e por serem resistentes. Vocês são inspiração para mim também.

Agradeço aos colegas que têm, nesse período de doutorado, trabalhado comigo em diferentes projetos: às(aos) colegas da Coopas-RS, pela construção constante dos cursos livres para educadoras(es) sociais; às colegas da Zelo Consultoria pela parceria e pelo trabalho comprometido que realizam; às(aos) colegas da Fundação Fé e Alegria, pela curta, mas intensa convivência cotidiana, no intuito de fazer do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos um espaço de qualidade e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças



e adolescentes que atendíamos, por me mostrarem um pouco do que é a Educação Popular na prática e a construírem comigo no cotidiano; às(aos) colegas da Fundação Projeto Pescar, onde trabalho atualmente, pela paciência que têm tido comigo nesse final de tese, especialmente minha equipe – minha dupla pedagógica Aline, e as musas do *design* Luana e Miriam –, pela ajuda com ideias, imagens, chás, por comprarem “brigas” comigo, por se esforçarem para entender meu ponto de vista e estarem dispostas a aprender, e aos chefes por me escutarem com atenção quando faço explicações teóricas, quando pontuo questões pequenas, mas que me são caras, por confiarem em minha capacidade. Obrigada por acreditarem que o que mais importa é a qualidade do serviço que prestamos às(aos) jovens na Aprendizagem Socioprofissionalizante. Gratidão a todas(os) pelas aprendizagens que me oportunizaram.

Também, sou grata a quem chegou no último ano dessa caminhada para torná-la mais suave, para me ajudar a passar por todas as transformações que ocorreram na minha vida nesse final de doutorado, que tem sido meu companheiro, que cuida dos gatos e da casa enquanto eu escrevo horas seguidas nas noites e fins de semana, que pacientemente me escuta, me cuida e me tira de casa quando necessário. Obrigada, Quemuel, por compartilhar da tua calma e simplicidade e por estar disposto a viver minhas tempestades!

Gratidão às pessoas que não conheço, mas que lutaram por muito tempo por políticas públicas de Educação no país, às quais promovem ensino público universal e gratuito desde a Educação Básica até o Ensino Superior, que me permitiram, mesmo sem condições financeiras, cursar os Ensinos Fundamental e Médio, ingressar no Ensino Superior e, hoje, estar concluindo um curso de doutorado. Desejo profundamente, e aceito minha parte de responsabilidade, que essas políticas públicas continuem funcionando e deixem de ser progressivamente precarizadas como nos últimos anos, de modo que outras(os) pessoas pobres, filhas(os) de empregadas domésticas, como eu, negras(os) e indígenas possam acessar os níveis de ensino mais altos e com qualidade, se assim desejarem.

Agradeço a Deus, em suas mais variadas formas, nomes e crenças, pela oportunidade de ter vivido tudo isso de forma intensa, pelas experiências, pelas pessoas que fizeram parte dessa trajetória, pelo crescimento!

## RESUMO

A presente tese investigou como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os) tendo em vista a necessidade da instauração de um espaço que pensa e discute os processos de ensino e aprendizagem na Educação Social e, conseqüentemente, as possibilidades e necessidades de formação destes profissionais. Para tanto, pretendeu-se responder às perguntas que compõem o problema: como as vivências pessoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador(a) social? Como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) por elas(es) atendidas(os)? Quais crenças sobre aprendizagem apresentam as(os) educadoras(es) sociais? Como as(os) educadoras(es) percebem o aprender das(os) educandas(os)? No que se refere ao marco teórico do estudo, utilizou-se a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2007a, 2012a, 2012b) e colaboradores. Em relação à aprendizagem, as bases teóricas partiram dos pressupostos da Filosofia na perspectiva da Escola de Budapeste, pressupostos da Psicopedagogia e da própria Teoria da Subjetividade, como forma de compreender o aprender como uma produção humana. E, por fim, para a compreensão da Educação Social, utilizou-se como referencial construtos da Pedagogia Social europeia em articulação com os saberes produzidos pela Educação Popular, com o intuito de construir uma compreensão antropológicamente situada da área. Quanto aos pressupostos epistemológicos da investigação, utilizou-se a Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2002a, 2012c, 2017b), e, para interpretação das informações construídas a partir do campo empírico, a Metodologia Construtivo-interpretativa, proposta pelo mesmo autor. Participaram da investigação uma educadora e um educador social, Fiona e Watusi, os quais têm posturas dialógicas com suas(seus) educandas(os), a partir de dinâmicas conversacionais e com a utilização de indutores de diálogo, sendo eles: questões abertas, Completamento de Frases e a Técnica Psicopedagógica Par Educativo. A construção interpretativa do material produzido no campo permitiu gerar inteligibilidade sobre a constituição subjetiva dos participantes, de modo a compreender fluxos de sentidos subjetivos que se organizam de modo mais estável em configurações subjetivas que também se articulam entre si e se expressam em posturas que são promotoras de aprendizagem e desenvolvimento das(os) educandas(os). Nesse sentido, a pesquisa possibilitou formular a tese de que educadoras(es) sociais constituem-se como tal em seus processos de vida, na singular articulação entre experiências pessoais e profissionais, que tensionam subjetividade social e individual. As posturas dialógicas, por sua vez, estão relacionadas a configurações e

sentidos subjetivos que se expressam pelo reconhecimento da humanidade do outro; para tanto, foi necessário que os dois participantes da pesquisa pudessem superar as produções da subjetividade social dominante no Brasil a respeito de suas(seus) educandas(os). Assim, a formação dessas(es) profissionais precisa ser pensada em uma perspectiva mais humana e menos tecnicista, de modo a promover posicionamentos mais críticos e conhecimentos históricos e conceituais articulados com a prática, e que permitam superar dicotomias como forma de “recuperar” a complexidade e os aspectos subjetivos (simbólico-emocionais) do humano e dos processos educativos.

**Palavras-chave:** Teoria da Subjetividade. Educação Social. Educadoras(res) Sociais.

## RESUMEN

Esta tesis investigó cómo se constituyen subjetivamente los educadores sociales, quienes se posicionan dialógicamente ante sus estudiantes, teniendo en vista la necesidad de establecer un espacio que piense y discuta los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Social y, en consecuencia, las posibilidades y necesidades de formación de estos profesionales. Por lo tanto, buscó responder las preguntas que componen el problema: ¿cómo se configuran subjetivamente las experiencias personales y profesionales en la experiencia de ser un educador social? ¿Cómo se expresan las configuraciones subjetivas de los educadores sociales en las posiciones personales y profesionales frente a los estudiantes a los que asisten? ¿Qué creencias sobre el aprendizaje tienen los educadores sociales? ¿Cómo perciben los educadores el aprendizaje de los estudiantes? Con respecto al marco teórico del estudio, se utilizó la Teoría de la Subjetividad de González Rey (2003, 2007a, 2012a, 2012b) y colaboradores. En relación con el aprendizaje, las bases teóricas parten de los supuestos de la filosofía en la perspectiva de la Escuela de Budapest, los supuestos de la Psicopedagogía y de la Teoría de la subjetividad, como una forma de entender el aprendizaje como una producción humana. Y, finalmente, para la comprensión de la Educación Social, se utilizaron construcciones de la Pedagogía Social Europea como referencia junto con el conocimiento producido por la Educación Popular, con el fin de construir una comprensión antropológicamente situada del área. En cuanto a los supuestos epistemológicos de la investigación, fue utilizada la Epistemología Cualitativa de González Rey (2002a, 2012c, 2017b) y, para la interpretación de la información construida desde el campo empírico, la Metodología Constructiva-interpretativa, propuesta por el mismo autor. Participaron de la investigación una educadora y un educador social, Fiona y Watusi. Se utilizó dinámicas conversacionales e inductores de diálogo, siendo ellos: preguntas abiertas, finalización de frases y la técnica psicopedagógica pareja educativa. La construcción interpretativa del material producido en el campo permitió generar inteligibilidad sobre la constitución subjetiva de los participantes, a fin de comprender los flujos de sentidos subjetivos que se organizan de manera más estable en configuraciones subjetivas que también se articulan entre sí y se expresan en posiciones que son promotores del aprendizaje y el desarrollo de estudiantes. En este sentido, la investigación permitió formular la tesis de que los educadores sociales se constituyen como tales en sus procesos de vida, en la articulación singular entre experiencias personales y profesionales, que tensionan la subjetividad social e individual. Las posturas dialógicas, a su vez, están relacionadas con configuraciones y sentidos subjetivos que se expresan en el reconocimiento de la humanidad del otro, por lo tanto, era necesario que los

dos participantes de la investigación pudieran superar las producciones de la subjetividad social dominante en Brasil con respecto a sus estudiantes. Por lo tanto, la formación de estos profesionales debe considerarse desde una perspectiva más humana y menos técnica, con el fin de promover posiciones más críticas y conocimientos históricos y conceptuales articulados con la práctica, y que permitan superar las dicotomías como una forma de "recuperar" la complejidad y los aspectos subjetivos (simbólico-emocionales) de los procesos humanos y educativos.

**Palabras clave:** Teoría de la Subjetividad; Educación Social; Educadores Sociales.

## ABSTRACT

This thesis investigated how social educators who position themselves dialogically before their students are subjectively constituted, in view of the need to establish a space that thinks and discusses the teaching and learning processes in Social Education and, consequently, the possibilities and training needs of these professionals. For this, it was intended to answer the questions that make up the problem: how do personal and professional experiences are subjectively configured in the experience of being a social educator? How do the subjective configurations of social educators are expressed in personal and professional positions in front of their students? What beliefs about learning do social educators have? How do the educators perceive the learning of the students? With regard to the theoretical framework of the study, the Theory of Subjectivity by González Rey (2003, 2007a, 2012a, 2012b) and collaborators was used. In relation to learning, the theoretical bases started from the assumptions of Philosophy in the perspective of the Budapest School, of Psychopedagogy and the Theory of Subjectivity itself, as a way of understanding learning as a human production. And, finally, to understand the Social Education, constructs of European Social Pedagogy were used as a reference in conjunction with the knowledge produced by Popular Education, in order to develop an anthropologically situated understanding of the area. About the epistemological assumptions of the investigation, the Qualitative Epistemology, by González Rey (2002a, 2012c, 2017b), was used, and, for the interpretation of information constructed from the empirical field, the Constructive-interpretative Methodology, proposed by the same author. Participated to the investigation two social educators, Fiona and Watusi, who have dialogic postures with their students and who built the research information with the researcher, based on conversational dynamics and using inductors of dialogue: open questions, Completion of Phrases and the Psychopedagogical Technique Pair Educative. The interpretive construction of the material produced in the field allowed to generate intelligibility about the subjective constitution of the participants, in order to understand flows of subjective meanings that are organized in a more stable way in subjective configurations, that are also articulated with each other and are expressed in positions that are promoters of learning and development of students. In this sense, the study made it possible to formulate the thesis that social educators constitute themselves as such in their life processes, in the unique articulation between personal and professional experiences, which tension social and individual subjectivity. On the other hand, the dialogic postures are related to subjective configurations and meanings that are expressed through the recognition of the humanity of the other; for that, it was necessary that the two participants

could overcome the productions of the dominant social subjectivity in Brazil regarding their students. Thereby, the training of these professionals needs to be thought of in a more human and less technical perspective, in order to promote more critical positions and historical and conceptual knowledge articulated with the practice, and that allow to overcome dichotomies as a way to "recover" the complexity and the subjective (symbolic-emotional) aspects of the human and educational processes.

**Keywords:** Subjectivity Theory. Social Education. Social educators.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Pesquisas em Educação Popular e Pedagogia Social .....	93
<b>Quadro 2</b> Contraste entre paradigmas .....	95
<b>Quadro 3</b> Contraste entre paradigmas .....	96



## LISTA DE TABELA

<b>Tabela 1</b> Busca inicial nos repositórios .....	33
--	----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> Temáticas abordadas nos trabalhos encontrados na construção do Estado do Conhecimento.....	34
<b>Ilustração 2</b> Sistema subjetivo.....	58
<b>Ilustração 3</b> Produção pictórica de Fiona durante os encontros.....	145
<b>Ilustração 4</b> Produção pictórica de Watusi durante os encontros.....	180

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>FIPA</b>	Grupo de Pesquisa Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem
<b>Febem</b>	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>Peti</b>	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
<b>Prouni</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>Sase</b>	Serviço de Apoio Socioeducativo
<b>SCFV</b>	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
<b>SIPESQ</b>	Sistema de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>SUAS</b>	Sistema Único de Assistência Social
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UBS</b>	Unidade Básica de Saúde
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro

<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual de São Paulo
<b>Unisinos</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UPS</b>	Università Pontificia Salesiana

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Tema.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 Problema de pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Objetivos .....</b>	<b>30</b>
1.3.1 Objetivo geral .....	30
1.3.2 Objetivos específicos .....	30
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>31</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Teoria da Subjetividade .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Aprendizagem humana .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Educação Social: entre consensos, dissensos e disputas .....</b>	<b>77</b>
<b>4 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1 Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativo.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2 Construção do Cenário Social da Pesquisa e Participantes.....</b>	<b>112</b>
<b>4.3 Instrumentos.....</b>	<b>114</b>
<b>4.4 Cuidados éticos na pesquisa.....</b>	<b>117</b>
<b>4.5 Cronograma da pesquisa.....</b>	<b>119</b>
<b>5 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO.....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 Caso Fiona .....</b>	<b>122</b>
5.1.1 Apresentação de Fiona.....	122
5.1.2 De encenar a ensinar: a arte de resistir pela via da Educação – Construção da Informação .....	125
5.1.3 Principais construções do caso Fiona .....	156
5.1.4 Representação gráfica do caso Fiona.....	159
<b>5.2 Caso Watusi.....</b>	<b>160</b>
5.2.1 Apresentação de Watusi .....	160
5.2.2 Entre roças de candomblé, jogos de capoeira e culturas: resistir e reeducar –	

Construção da Informação .....	163
5.2.3 Principais construções do caso Watusi .....	194
5.2.4 Representação gráfica do caso Watusi .....	198
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>199</b>
<b>6.1 As configurações subjetivas de Fiona e Watusi e suas expressões na ação como educadores sociais .....</b>	<b>200</b>
<b>6.2 A ação na Educação Social como expressão de resistência e luta .....</b>	<b>201</b>
<b>6.3 A aprendizagem no contexto da Educação Social.....</b>	<b>204</b>
<b>6.4 Apontamentos para pensar a formação de educadoras(es) sociais .....</b>	<b>207</b>
<b>6.5 Reflexões pessoais sobre o processo de doutoramento .....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>224</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Era inverno. Fazia frio na zona rural. A menina se arrumava para ir à escola. Não tinha calças, nunca as tivera. Pegou escondido o casaco do pai e vestiu as mangas nas pernas, arrumou o que sobrara na cintura, disfarçando com o guarda-pó por cima. Foi feliz para a escola vestindo “calças”, como nunca havia feito antes. Pernas incrivelmente aquecidas, apesar dos chinelos de borracha. Naquele dia não sentiu frio. Contudo, ao chegar em casa, apanhou. Era o único casaco do pai, que o utilizava para trabalhar. A menina tinha 8 anos e uma criatividade incrível. Adorava aprender, mas teve que sair da escola no ano seguinte. Seu pai falecera e era necessário trabalhar para ter o que comer [...].*

Essa não é a minha história propriamente, mas eu sou continuidade dela. Essa é uma pequena parte da história da minha mãe. Desde pequena escutei essa e outras histórias, a partir da narrativa de minha mãe, dos meus tios e tia e, também, da minha avó. Infelizmente, milhões de brasileiros viveram e vivem situações como essa, reflexo de um país assolado pela desigualdade social, falta de trabalho digno, falta de condições básicas de vida e de oportunidade. Condições que nesse momento histórico se intensificam e se ampliam ainda mais pelo desmonte das políticas públicas do país.

Ao refletir acerca dos motivos pelos quais desejei fazer uma pesquisa para entender de forma mais profunda como se constituem subjetivamente as educadoras(es) sociais, na qual foram investidos pelo menos 4 anos da minha vida pessoal e profissional, compreendo, hoje, que se tratou de investigar-me também. Os caminhos que trilhei como aprendiz, educadora social e psicopedagoga, os questionamentos constantes e a necessidade de buscar respostas e qualificar minha prática, bem como minha ação no mundo, trouxeram-me até aqui. Já são alguns anos de trabalho como educadora e, também, com a perspectiva psicopedagógica que venho construindo, e tenho poucas respostas. Tenho mais dúvidas e mais vontade de buscar respostas e de, a partir de novas compreensões do mundo e dos indivíduos ou sujeitos,<sup>1</sup> construir conhecimento. Um conhecimento que possa dialogar profundamente com a realidade; um conhecimento que de fato possa contribuir com a prática de profissionais que têm se dedicado a educar; um conhecimento que permita que as(os) educadoras(es) do país enxerguem os indivíduos com os quais trabalham de outra forma, menos ingênua, menos determinista, mais

---

<sup>1</sup> Na compreensão de González Rey e Mitjans Martínez (2017b), o indivíduo é sujeito quando está envolvido permanentemente em suas ações, que, ao mesmo tempo, são produções subjetivas. Ou seja, o indivíduo não é vítima de sua subjetividade, mas pode ser sujeito ativo na tomada de decisões e produção de caminhos que são fonte geradora de sentidos subjetivos.

amorosa e que promovam a emergência de sujeitos na geração de caminhos alternativos à subjetividade social hegemônica que tende a “colocá-los” em um lugar de assujeitados; um conhecimento que possa contribuir de alguma forma para a transformação do mundo em que vivemos e que paute na ciência essa população invisibilizada.

Encontrei-me com a Educação Social antes mesmo de saber de sua existência, muito antes de compreender o que ela significava. O mesmo processo ocorreu com a Psicopedagogia; foi no ambiente acadêmico que pude compreender de fato o que era, já inserida no bacharelado. Eis que a união dessas duas áreas me conduziu por caminhos de atuação profissional e de estudos muito coerentes com minha história de vida. Voltemos um pouco mais no tempo.

Como aluna da Educação Básica do ensino público, eu já tecia algumas breves críticas ao sistema de ensino fragmentário e desigual ao qual fui submetida. As metodologias que esperavam “respostas completas” e sempre iguais me incomodavam profundamente. Os professores mais inventivos eram com os quais eu me identificava. Filha caçula de uma família pobre advinda da zona rural de Porto Alegre, com pais que estudaram até o 4º ano do Ensino Fundamental, compartilhava com meus dois irmãos o descrédito do meu pai na Educação e a esperança da minha mãe de que pudéssemos trilhar caminhos diferentes dos deles e auxiliar a transformar o mundo a partir de nossas experiências de vida, assim como ela fazia com seus bolos, doces e salgados, que encantavam a todos. Mas ela queria que tivéssemos um leque maior de opções para escolher e acreditava na Educação para isso.

Desde a primeira infância eu gostava de inventar. Fazia artesanato com minha mãe, teatro na escola, gostava de cantar, de desenhar, de escrever. Queria ter liberdade na escola para utilizar esses conhecimentos atrelados aos conteúdos formais; raramente algum professor permitia. Fui me constituindo uma aluna crítica, que tinha o desejo de entender mais profundamente o que me apresentavam. Em contraponto ao desejo de expressar minha singularidade de forma mais livre, a professora de História, por exemplo, passava 23 questões no quadro, das quais deveríamos decorar 10 para a prova. Eu era boa em decorar, ia bem nas provas, mas não sabia nada de História! Ou seja, a maioria das propostas educativas do processo de escolarização não considerava meus saberes anteriores ao ingresso na escola, não propunha a construção do conhecimento de forma ativa por parte da(o) educanda(o), tolhia a criatividade e o desejo de conhecer.

Nessa trama, fui me constituindo, tornando-me uma defensora da Educação – de uma educação de qualidade, pública e para todos, ao alcance de todos. Depois de certo tempo da minha infância, minha mãe passou a ser a responsável pela família e, com algumas dificuldades, que incluíam problemas graves de saúde, continuou priorizando meus estudos e encontrando



formas criativas de garantir que eu pudesse, em primeiro lugar, estudar. Formas estas que incluíram trabalhar como diarista e guardar todo alumínio<sup>2</sup> que encontrava para pagar a carteira de habilitação que me deu de presente quando completei 18 anos, por exemplo.

Acreditando que era possível fazer diferente no contexto educacional, muito incentivada pela minha mãe, ingressei no Curso Normal, também com o intuito de trabalhar para poder pagar um curso superior posteriormente, já que tradicionalmente não são os pobres que frequentam as universidades públicas do Rio Grande do Sul. Entretanto, para nossa surpresa, ingressei, em 2006, no bacharelado em Psicopedagogia, com bolsa pelo Prouni,<sup>3</sup> em uma de suas primeiras edições. Apesar de não compreender profundamente o que era a Psicopedagogia, entendia que a profissão poderia auxiliar na minha prática docente, para ensinar da melhor forma as(os) alunas(os) que apresentavam dificuldades, pois aquelas(es) que eram considerados fora da “normalidade” imposta pela sociedade sempre me desafiavam. Queria aprender a ensinar a todos e percebia que, muitas vezes, a limitação era minha e não deles.

A Psicopedagogia fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela Educação, pois me oportunizou ver as possibilidades, e não somente as necessidades das(os) educandas(os). Compreendi que o aprender faz parte do processo humano, que aprendemos a todo o momento. Não são os saberes formais que nos tornam humanos, mas os saberes construídos socialmente, que todos, de alguma forma, constroem. Os saberes formais são importantes em nossa sociedade; todavia, não os apreender não determina o que somos, uma vez que existem muitos fatores que interferem nesses processos, ninguém está predeterminado a saber ou a não saber.

Depois de longos diálogos com minha orientadora durante o mestrado, pensando e repensando a produção de sentidos subjetivos de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e suas aprendizagens, e buscando pensar sobre minha própria subjetividade, entendo que ao longo de minha trajetória, como ensinante e aprendente,<sup>4</sup> fui produzindo configurações

---

<sup>2</sup> Coletava resíduos recicláveis para vender. De modo geral, entre os recicláveis, o mais caro ou o que pagam melhor, é o alumínio, por isso a opção por ele.

<sup>3</sup> Uma das políticas de acesso que vem sendo desmantelada nos últimos tempos.

<sup>4</sup> Os termos *ensinante* e *aprendente* têm valor de conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (1991). Não é o mesmo que utilizar os termos *aluno* e *professor*, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende e a um sujeito que ensina, sendo a aprendizagem entendida como processo humano. Ensinante e aprendente são dois espaços simbólicos de um mesmo sujeito. O sujeito ensinante e o sujeito aprendente são compostos por quatro instâncias: organismo, corpo, inteligência e desejo. O organismo refere-se à estrutura biológica, à “infraestrutura neurofisiológica” do sujeito (FERNÁNDEZ, 1991, p. 62); o corpo, facilmente entendido como o mesmo que o organismo, é “o lugar do eu, do ego corporal” (PAÍN, 1996, p. 75) – é construído a partir do simbólico, do olhar do outro, das possibilidades ou impossibilidades subjetivas, conscientes e inconscientes atribuídas ao organismo. A inteligência refere-se à estrutura lógica do sujeito, que ocorre a partir de ação, exploração e interações sobre os objetos e promove a construção de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, permitindo uma organização do mundo com variáveis cada vez mais complicadas e ricas. O desejo, por sua vez, refere-se às questões simbólicas da constituição psíquica do sujeito e tende à individualidade, à subjetividade, ao que é de cada sujeito singularmente (FERNÁNDEZ, 1991).

subjetivas das minhas aprendizagens muito relacionadas ao vínculo que construí com minha mãe, às experiências que vivemos juntas, configurações nas quais se organizam fluxos contínuos de sentidos subjetivos das áreas mais variadas da minha vida.

Seu pai falecera quando tinha 9 anos. Era ele o provedor da família; ela era a caçula (como eu) e teve que se separar de minha avó, para que cada uma morasse com algum parente que pudesse sustentá-las. Com 12 anos, ela foi trabalhar em uma “casa de família”, cuidando da casa e de uma idosa. Contava que gostava muito de estudar, mas não frequentara mais a escola desde o falecimento de seu pai. Pela sua história difícil, queria muito que pudéssemos estudar. Eu ocupava esse espaço, o de quem “adorava” estudar, desde muito pequena. Meus irmãos também estudaram, mas eu tinha um vínculo diferente com a aprendizagem, que fazia parte do vínculo com a minha mãe, e faz ainda hoje.

Assim, ao longo da minha vida, a aprendizagem se tornou possibilidade, afeto, confiança, dedicação, singularidade, pertença, superação. O conhecimento, a possibilidade de construir conhecimento, seja ele científico ou não, fora em nossa família uma forma de sobrevivência, pois, apesar do precarizado trabalho do artesão, por exemplo, foi a partir desse fazer que muitas vezes nos reinventamos emocional e financeiramente. Não foram importantes apenas as aprendizagens formais, mas sobretudo as que foram (com)partilhadas no dia a dia, aquelas cheias de afeto, de alegria, que nos uniam na superação das adversidades. Por isso, a perspectiva de possibilitar, como psicopedagoga e como profissional da área da Educação, que outros ressignifiquem o lugar da aprendizagem em suas vidas, tendo-a como algo prazeroso, podendo ocupar um lugar de sujeito em seus processos, muito me move.

Na universidade, foi o aprender que me possibilitou superar algumas dificuldades. Aluna de universidade privada, bolsista do Prouni, fazendo curso diurno, tivemos que fazer um grande esforço em família para manter-nos financeiramente durante os quatro anos de minha graduação. Como bolsista de Iniciação Científica, passava o dia todo no *campus*, minha forma de superar os percalços era *me* superar: aprender a gostar de ler, de estudar, de buscar saber o que tinha “ficado para trás” (História, por exemplo). Tinha consciência de que a oportunidade que estava tendo não seria compartilhada pela maioria dos meus colegas da escola pública municipal de Viamão (região Metropolitana de Porto Alegre). Precisava aproveitar ao máximo. Encantei-me com a possibilidade de conhecer. Descobri que “meu” mundo era pequeno, que conhecia poucas culturas, que aprender de verdade, não decorar, era uma forma impressionante de transgredir, de ultrapassar barreiras.

Ainda durante minha graduação, tive a oportunidade de trabalhar como educadora social no contraturno escolar, com adolescentes que tinham dificuldades de aprendizagem. Aconteceu,

então, o encontro das duas áreas, o que me permitiu trilhar caminhos ainda pouco percorridos no Brasil. As duas áreas são pouco discutidas e conhecidas, sendo consideradas quase antagônicas por alguns. Os indivíduos atendidos pela Psicopedagogia no Brasil raramente são pessoas das classes mais pobres, pois, sendo um serviço prioritariamente privado, não chega a essas populações. E a Educação Social, uma área ainda em consolidação no país, muitas vezes, não reconhece nos teóricos da Psicopedagogia perspectivas menos universalizantes de compreender o indivíduo, que dialoguem com o contexto e com a história de vida das pessoas, uma questão de extrema importância para a área.

Como aluna, fui arrebatada por essas duas perspectivas, pois entendia que era direito de qualquer pessoa ter acesso a uma educação de qualidade, que se ocupasse também das questões sociais vivenciadas pelas(os) alunas(os). Desde os meus 17 anos trabalhando em escola de periferia, começava a entender que minha preocupação como professora com aquelas(es) alunas(os) precisava extrapolar os conteúdos. A partir da minha própria história entendia isso. Entendia que precisava compreender os tempos e as formas de aprender de cada um, as experiências da cotidianidade, construindo relações de afeto como base para processos significativos de ensino e aprendizagem.

O acesso ao ensino superior, por meio de uma política que permitiu a milhares de brasileiros que antes nunca teriam a oportunidade de frequentar esse nível de ensino ingressar nele, fortaleceu ainda mais minha convicção de que é necessário lutar por uma educação pública de qualidade e para todos, e produzir conhecimento com comprometimento ético que demonstre que esse público não é menos capaz, mas trata-se de uma questão de oportunidades, diferentemente do que a subjetividade social tem produzido e vem sendo expresso de diferentes formas. Nesse processo, a Educação Social e a Psicopedagogia se tornaram perspectivas teóricas que me permitiram pensar e tensionar as práticas educativas e pedagógicas com indivíduos historicamente invisibilizados e objetificados. Meu desejo é que outros, assim como eu, possam descobrir a grandeza do mundo e que, tendo opções, possam escolher ir ou ficar.

Após concluir a graduação, em 2010, ingressei em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) executado por uma Organização Não Governamental (ONG), trabalhando como educadora social com adolescentes.<sup>5</sup> A instituição está localizada na cidade de Porto Alegre, em um bairro onde os níveis de vulnerabilidade social são bastante

---

<sup>5</sup> Permaneci nessa instituição por quatro anos (2010-2014), até me tornar, no início de 2014, bolsista integral de mestrado (CNPq) e precisar deixar o cargo. Desde 2013 já não trabalhava mais como educadora de adolescentes, e sim como coordenadora do SCFV dos 6 aos 14 anos, atendendo a 140 crianças e liderando uma equipe de seis educadores.

altos,<sup>6</sup> considerando níveis elevados de emprego informal e desemprego, famílias sem a participação de um dos cônjuges, dificuldade de acesso a bens culturais e artísticos, forte influência do tráfico de drogas, incluindo guerras de gangues por pontos de tráfico, entre outros. Nesse contexto, realizava atividades com grupos de adolescentes no contraturno escolar, buscando proporcionar um espaço profícuo de aprendizagens relacionadas ao autoconhecimento, conhecimento de mundo, mundo do trabalho, planejamento de vida, sexualidade, entre outras.<sup>7</sup>

Um dos grandes obstáculos encontrados desde o início nas atividades realizadas com os adolescentes eram as dificuldades de aprendizagem. A distorção idade/ano no processo de escolarização era gritante. A instituição atendia, na época, cerca de 60 adolescentes; destes, apenas 15%<sup>8</sup> se encontravam no nível de ensino correspondente à idade. Esse dado revela um processo de escolarização bastante fragmentado, cheio de percalços. Cabe ressaltar que dificuldades relacionadas ao pensamento lógico-matemático, à leitura, à escrita e à interpretação de texto eram as mais comuns e primárias, mas, em aprendizagens relacionadas à música ou à coordenação motora, por exemplo, a maioria apresentava mais facilidade, demonstrando que tinha recursos cognitivos para aprender.

No contato com as escolas em que esses adolescentes estudavam, percebi a dificuldade que, assim como nós, elas tinham para proporcionar situações de aprendizagem de cunho mais formal que fossem significativas para esses sujeitos. Além disso, os índices de evasão eram bastante altos.<sup>9</sup> Na ONG, havia a vantagem de que eles gostavam de estar no espaço, o que nem sempre acontecia em relação à escola.

---

<sup>6</sup> Considera-se aqui como indicador de vulnerabilidade social os altos índices de violência resultantes do tráfico de drogas na região, a dificuldade de acesso a educação, saúde e segurança de qualidade, alto índice de trabalho informal, de acordo com dados do IBGE, bem como dificuldade de acesso a bens culturais. Assim, entende-se que a vulnerabilidade social se caracteriza pelo engendramento de questões sociais e econômicas que geram degradação do nível de qualidade de vida dos sujeitos que estão expostos a tais situações (ROCHA, 2016).

<sup>7</sup> A atuação deu-se no SCFV (15 a 18 anos), serviço da Proteção Básica da Política de Assistência Social no país, a partir do convênio entre uma ONG e a Prefeitura de Porto Alegre, no atendimento a adolescentes em situação prioritária de violência, em qualquer uma de suas formas de manifestação (negligência, egressos de medidas socioeducativas, egressos de acolhimento institucional), como um espaço de garantia de direitos. O Serviço é um espaço de proteção que se preocupa com o desenvolvimento integral dos atendidos, o que inclui, principalmente, oferecer um espaço de convivência, fortalecer os vínculos familiares e comunitários, educação para a cidadania, alimentação e garantia de direitos. As atividades ocorrem cinco vezes por semana para crianças e no mínimo três vezes na semana para adolescentes, no turno inverso ao da escola, e os adolescentes participam de oficinas de informática, dança, esporte (módulos específicos) e cidadania (módulo básico). Atualmente, a política prevê a possibilidade de que o Serviço atenda a todas as faixas etárias, mas a mais atendida no país é de 6 a 17 anos e 11 meses. Cf. Tipificação nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)

<sup>8</sup> Dado obtido por meio da minha observação empírica, a partir do trabalho com os adolescentes e das fichas cadastrais dos sujeitos no SCFV.

<sup>9</sup> Eram atendidos, em média, alunos de cinco escolas diferentes, sendo a maioria instituições estaduais de ensino fundamental localizadas nas proximidades do bairro.

Quando se fala em aprendizagem, a tendência da maioria das pessoas é pensar no processo de escolarização. Construiu-se socialmente a concepção de que o aprender é privilégio de quem frequenta os espaços escolares e, ainda, daqueles que têm um desempenho que corresponde às expectativas dessas instituições. Essa perspectiva faz parte da população brasileira ocupar o espaço simbólico de quem “não pode aprender” (ROCHA; ROZEK, 2018), parte de uma subjetividade social profundamente excludente e discriminatória dominante no Brasil. Em contrapartida, nossa compreensão é que o aprender é uma produção humana, que ocorre desde o nascimento até a morte. Para que nos tornemos humanos, em um processo relacional com os outros, precisamos apreender as formas de viver e sobreviver no mundo, utilizando as ferramentas construídas por nossos ancestrais e construindo novos instrumentos de ação e transformação do e no mundo. Nesse sentido, todos aprendem!

Algumas das implicações dessa perspectiva mais hegemônica de aprendizagem, atrelada ao processo de escolarização foram percebidas na investigação intitulada *O aprender como processo humano: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social* (ROCHA, 2016),<sup>10</sup> realizada durante o Mestrado em Educação, que buscou compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Foi possível perceber, então, uma produção de configurações e sentidos subjetivos que se expressavam por meio da negação da possibilidade de aprender, da evitação da temática da aprendizagem, do relato de experiências difíceis para os indivíduos no processo de escolarização. Entretanto, quando o diálogo abria espaço para situações de aprendizagem não relacionadas ao processo de escolarização, os adolescentes se envolviam e se dedicavam aos detalhes com afinco, o que permite observar e reflexionar sobre como a subjetividade social vai se configurando de forma singular por meio dos sentidos subjetivos, podendo limitar ou potencializar a geração de novos caminhos subjetivos.

Uma das questões que se apresentaram de forma bastante significativa foram as relações estabelecidas entre educandas(os) e professoras(es). É possível inferir, então, que os vínculos com as(os) professoras(es) são fragilizados pela dificuldade de construir uma relação de respeito e autoridade, que prima pelo diálogo e pela humanização dos processos educativos. Em contrapartida, as(os) adolescentes relataram a construção de uma relação mais dialógica e de parceria com grande parte das(os) educadoras(es) sociais que ocupavam o papel de ensinantes em espaços de Educação Social.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://primo-pmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000478802>.

A partir de então, considerando a produção embrionária no país sobre a Educação Social e minha relação próxima com a área e com o fazer de educadoras(es) sociais, haja vista minha experiência como tal, decidi direcionar os estudos, que ocorreram de forma sequencial ao mestrado, em nível de doutorado, para as(os) educadoras(es) sociais. A proposta inicial, que ainda precisaria ser refinada, tinha o intuito de ampliar os conhecimentos produzidos no país sobre essa ocupação, bem como a ideia de compreender o que ocorreu no processo de vida e de formação dessas(es) educadoras(es) que apareceram na pesquisa de mestrado como aqueles com os quais as(os) adolescentes aprendiam, que os constituíram como tais.

Assim, compreender como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os), promovendo uma relação saudável e horizontalizada, que facilita os processos de ensino e aprendizagem, pode gerar novas zonas de inteligibilidade,<sup>11</sup> as quais possibilitam a construção do conhecimento científico acerca do tema, contribuindo para a incipiente formação de educadoras(es) sociais no país. Nesse sentido, fizeram parte da pesquisa uma educadora e um educador social indicados pelos adolescentes na pesquisa citada anteriormente, profissionais com os quais aprenderam e estabeleceram relações de parceria na construção do conhecimento.

A partir do exposto, ficam os questionamentos: quais são as crenças e as representações das(os) educadoras(es) no que se refere à aprendizagem? Como as experiências pessoais e profissionais participam das configurações subjetivas e da produção de sentidos subjetivos de educadoras(es) sociais? Como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) que atendem? Como essas(es) educadoras(es) sociais percebem o aprender de suas(seus) educandas(os)? Ao buscar respostas para tais perguntas, esta investigação pretendeu perseguir o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a área da Educação Social e para pensar os processos formativos de educadoras(es) sociais.

Desse modo, esta tese está organizada em cinco partes. A primeira refere-se à *Introdução*, na qual me dediquei a apresentar como surgiu o problema de pesquisa que me propus a investigar, bem como a descrever, de forma mais detalhada, o tema do estudo, o problema, as questões de pesquisa e os objetivos propostos. A segunda parte trata do *Estado do Conhecimento*, no qual me dediquei a rastrear estudos realizados no país, nos últimos 15 anos, a respeito do tema, com o intuito de dar legitimidade à pesquisa e compreender os caminhos

---

<sup>11</sup> Entende-se que inteligibilidade, nessa perspectiva, significa uma nova linha ou um novo campo de compreensão que parte do princípio de que o conhecimento é construído de forma não linear, a partir da interpretação do sujeito e dentro de um sistema aberto, dialético e complexo, que é a subjetividade.

que as investigações já realizadas têm trilhado. Na terceira parte, apresento as bases teóricas que sustentam a investigação e a partir das quais foram interpretadas as informações produzidas no campo da pesquisa juntamente com a(o) participante. Esse capítulo está dividido em três subcapítulos: *Teoria da Subjetividade, Aprendizagem humana e Educação Social: entre consensos, dissensos e disputas*. Na quarta parte, será possível compreender de forma mais detida as bases que sustentam a perspectiva epistemológica adotada. Assim, no capítulo *Princípios Epistemológicos e Metodológicos*, poderão ser encontrados os seguintes subcapítulos: a *Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo Interpretativo*; *Participantes e cenários da pesquisa*; *Princípios éticos na pesquisa* e *Cronograma da pesquisa*. No quinto capítulo, *Construção da Informação*, encontram-se as construções interpretativas dos casos Fiona e Watusi, de modo que cada caso está organizado em: Apresentação da(o) participante, construção da informação do caso, principais construção de cada caso em forma de síntese e um resumo gráfico do caso. Por fim, as *Considerações Finais*, estão organizadas em cinco subcapítulos, a saber: *as configurações subjetivas de Fiona e Watusi e suas expressões na ação como educadores sociais*; *a ação na Educação Social como expressão de resistência e luta*; *a aprendizagem no contexto da Educação Social*; *apontamentos para pensar a formação de educadoras(es) sociais*; e, *reflexões pessoais sobre o processo de doutoramento*.

## 1.1 Tema

A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais.

## 1.2 Problema de pesquisa

- Como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os)?
- Questões de pesquisa:
  - Como as vivências pessoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador(a) social, daquelas(es) educadoras(es) que se posicionam dialogicamente diante suas(seus) educandas(os)?

- Como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais, que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os), se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) por elas(es) atendidas(os)?
- Quais crenças sobre aprendizagem apresentam essas(es) educadoras(es) sociais?
- Como as(os) educadoras(es), participantes da pesquisa, percebem o aprender das(os) educandas(os)?

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo geral

- Elaborar um modelo teórico<sup>12</sup> que gere inteligibilidade sobre a constituição subjetiva de educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os).

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Compreender como as vivências pessoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador(a) social.
- Investigar como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) que atendem.
- Compreender as crenças de educadoras(es) sociais a respeito dos processos de aprendizagem.
- Analisar como educadoras(es) sociais percebem o aprender das(os) educandas(os).

---

<sup>12</sup> Entende-se o que é tradicionalmente conhecido como uma teoria como um sistema teórico, que nessa perspectiva trata-se de um sistema vivo, o qual toma forma e se desenvolve de acordo com as investigações que vão sendo desenvolvidas no campo. Assim, os conceitos vão se desdobrando, ampliando e transformando a partir da construção de modelos teóricos, que são precisamente esses desdobramentos do sistema teórico, que o vão alimentando e avançando, a partir das pesquisas. Desse modo, um modelo teórico não se trata de uma teoria em si, como o nome pode sugerir, mas da geração de inteligibilidade a partir de um problema ou fenômeno específico. Um modelo teórico pretende pensar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade a partir de algumas questões mais específicas, nesse caso, a constituição subjetiva de educadoras(es) sociais, e é esse movimento constante que faz da Teoria da Subjetividade um sistema teórico vivo (GONZÁLEZ REY, 2005a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, 2017b). Trata-se, pois, “de um esforço teórico por significar as configurações subjetivas, sem se pretender que a produção teórica esgote a complexidade dessas configurações estudadas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 15).



## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Entende-se que a construção de conhecimento ocorre por meio do esforço de vários indivíduos, de diferentes níveis teórico-práticos, mas principalmente a partir do desenvolvimento da pesquisa científica que integra, com rigor analítico e interpretativo, teoria, metodologia e campo empírico. Nesse sentido, para que se empreenda uma nova investigação, é importante conhecer a produção relativa à temática, de modo que novas perspectivas sejam abordadas, novos questionamentos sejam feitos, conduzindo a construção de novos conhecimentos, entendendo esse processo como dinâmico, e não linear.

Assim, para investigar as produções feitas no país nos últimos 15 anos a respeito da temática proposta nesta tese, utilizaram-se princípios da metodologia de Estado do Conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Objetiva-se identificar, registrar e categorizar as produções, de forma a refletir e a sintetizar o que a área da Educação tem produzido acerca da subjetividade de educadoras(es) sociais.

Para tanto, foram realizadas pesquisas sistemáticas nos repositórios de teses e dissertações de Universidades com Programas de Pós-graduação em Educação de excelência no país, com notas 6 e 7 atribuídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a saber: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Marília) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ainda, foram acrescentados os repositórios da Universidade de Brasília (UnB), na qual há três grupos de pesquisa que trabalham com a Teoria da Subjetividade, e da Universidade de São Paulo (USP), na qual há um grupo que estuda a Pedagogia Social. O banco de dados da Scielo também fez parte desse levantamento, como forma de abranger outras produções sobre a temática. As buscas foram realizadas durante o ano de 2017 e atualizadas em dezembro de 2019 e janeiro de 2020.

Haja vista a temática interdisciplinar, a busca foi feita utilizando-se seis descritores distintos em cada um dos repositórios: Sentidos Subjetivos, Teoria da Subjetividade, Subjetividade, Educador Social, Educação Social e Pedagogia Social. Alternando entre buscas gerais, assuntos, resumos e palavras-chave, de acordo com as especificidades de cada plataforma, encontrou-se o total de 1.060 trabalhos, entre pesquisas e artigos. A partir da leitura flutuante dos títulos e resumos resultantes da pesquisa inicial, foram selecionados 48 trabalhos. Os resultados detalhados da busca são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Busca inicial nos repositórios

Descritor	Repositório	Tipo de busca	Encontrados	Selecionados
Sentidos Subjetivos	Unisinos	Geral	2	0
Teoria da Subjetividade	Unisinos	Geral	0	0
Subjetividade	Unisinos	Geral	1	0
Educador Social	Unisinos	Geral	17	1
Educação Social	Unisinos	Geral	31	0
Pedagogia Social	Unisinos	Geral	0	0
Sentidos Subjetivos	UFMG	Assunto e Título	0	0
Teoria da Subjetividade	UFMG	Assunto e Título	30	0
Subjetividade	UFMG	Assunto e Título	1	0
Educador social	UFMG	Título e Assunto	0	0
Educação Social	UFMG	Título e Assunto	0	0
Pedagogia Social	UFMG	Título e Assunto	0	0
Sentidos Subjetivos	PUCRS	Assunto	2	2
Teoria da Subjetividade	PUCRS	Assunto	2	0
Subjetividade	PUCRS	Assunto	34	0
Educador social	PUCRS	Assunto	12	4
Educação Social	PUCRS	Assunto	0	0
Pedagogia Social	PUCRS	Assunto	0	0
Sentidos Subjetivos	UFRJ	Título e Assunto	0	0
Teoria da Subjetividade	UFRJ	Título e Assunto	0	0
Subjetividade	UFRJ	Título e Assunto	1	0
Educador social	UFRJ	Título e Assunto	0	0
Educação Social	UFRJ	Título e Assunto	0	0
Pedagogia Social	UFRJ	Título e Assunto	0	0
Sentidos Subjetivos	UFPR	Título e Assunto	0	0
Teoria da Subjetividade	UFPR	Título e Assunto	0	0
Subjetividade	UFPR	Título e Assunto	35	0
Educador social	UFPR	Título e Assunto	2	1
Educação Social	UFPR	Título e Assunto	1	0
Pedagogia Social	UFPR	Título e Assunto	0	0
Sentidos Subjetivos	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Teoria da Subjetividade	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Subjetividade	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Educador social	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Educação Social	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Pedagogia Social	Unesp-Marília	Título e Palavras-chave	0	0
Sentidos Subjetivos	UFRGS	Assunto	0	0
Teoria da Subjetividade	UFRGS	Assunto	4	0
Subjetividade	UFRGS	Título	163	0
Educador social	UFRGS	Assunto	2	1
Educação Social	UFRGS	Assunto	144	3
Pedagogia Social	UFRGS	Assunto	11	0
Sentidos Subjetivos	UnB	Geral	31	7
Teoria da Subjetividade	UnB	Título	0	0
Subjetividade	UnB	Geral	31	0
Educador social	USP	Geral	7	3
Educação Social	USP	Geral	7	2
Pedagogia Social	USP	Geral	10	1
Sentidos Subjetivos	Scielo	Geral	50	2
Teoria da Subjetividade	Scielo	Assunto	146	2
Educador social	Scielo	Assunto	5	3
Educação Social	Scielo	Assunto	275	7
Pedagogia Social	Scielo	Título	34	9
<b>TOTAL</b>			<b>1.060</b>	<b>48</b>

Fonte: autora (2018).

Durante o processo de busca nos repositórios foi sendo construída uma bibliografia anotada – tabela simples, composta por referência, palavras-chave e resumo, tendo em vista separar os trabalhos que, a partir da leitura flutuante de títulos e resumos, condiziam com os critérios de busca, em um processo metodológico criterioso. Posteriormente, organizou-se uma bibliografia sistematizada – uma tabela composta por ano, nível, objetivos, metodologia e resultados de cada trabalho, visando à organização e à viabilização da análise, de modo mais aprofundado no momento. Nesse segundo processo, priorizou-se a leitura da introdução, metodologia, considerações finais e referências de cada trabalho. Assim, foram excluídos 15 estudos, compondo um banco de análise com o total de 33 trabalhos.

Como critério para seleção dos trabalhos finais, foram priorizados aqueles resultantes dos descritores “Sentidos Subjetivos” e “Teoria da Subjetividade” que tivessem relação com os processos de aprendizagem ou com a Educação, e para os resultantes dos descritores “Educador Social”, “Educação Social” e “Pedagogia Social” que versassem sobre subjetividade, formação, fazer e identidade de educadoras(es) sociais ou sobre a constituição da Educação ou da Pedagogia Social, considerando que não foi encontrado trabalho que articulasse subjetividade, aprendizagem e Educação Social, tal qual a presente proposta.

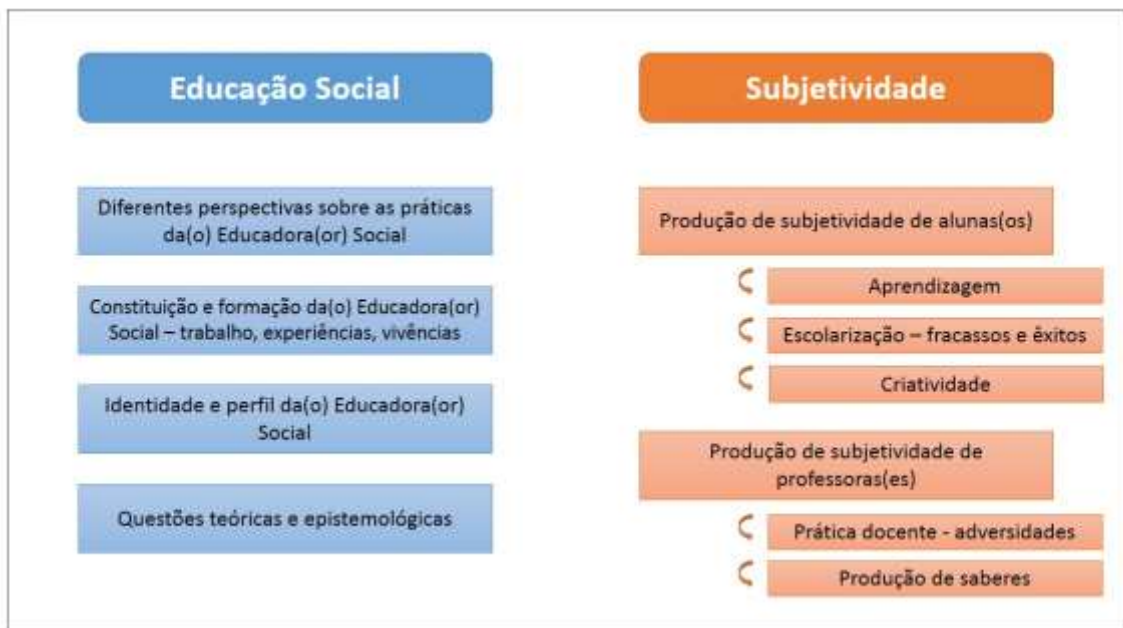
Dos 33 trabalhos selecionados, 20 são teses e dissertações e 13 são artigos. Dos estudos resultantes de investigações de pós-graduação, 7 são oriundos de pesquisas de doutoramento e 13 de pesquisas de mestrado. Dos 13 artigos, 3 se referem a resultados de investigações, que também aparecem nos trabalhos que são resultado de investigação. No que diz respeito às temáticas, 22 referem-se a temas ligados a Educação Social, Educador Social e Pedagogia Social e 11 à temática da Teoria da Subjetividade e sentidos subjetivos. Ressalta-se, ainda, que na temática da subjetividade foram selecionados apenas trabalhos que utilizaram a Teoria da Subjetividade de González Rey, referencial proposto para esta tese.

Após tal sistematização, é possível postular que não há no país pesquisas já publicadas que pensem e discutam a constituição subjetiva da(do) educadora(or) social que tem posturas dialógicas diante de suas(seus) educandas(os). Pelo contrário, de modo geral as investigações que abordam a temática da Educação Social, Pedagogia Social ou Educador Social não adotam nenhuma perspectiva da subjetividade, mas prioritariamente têm estudado as práticas, as condições de trabalho, o terceiro setor (onde se desenvolve a maior parte dessa atuação), o perfil daqueles que têm se inserido na profissão, bem como questões mais teóricas, ainda pouco desenvolvidas no Brasil, dada a recente e incipiente consolidação da área.

A partir da Ilustração 1 é possível perceber as temáticas abordadas pelos trabalhos encontrados com os descritores “Educador Social”, “Educação Social” e “Pedagogia Social”,

e, separadamente, as temáticas abordadas pelos trabalhos resultantes das pesquisas com os descritores “Sentidos Subjetivos” e “Teoria da Subjetividade”.

Ilustração 1 – Temáticas abordadas nos trabalhos encontrados na construção do Estado do Conhecimento



Fonte: autora (2020).

A Ilustração 1 apresenta as duas “áreas” nas quais se dividiram as produções encontradas: pesquisas com enfoque na subjetividade e pesquisas com enfoque na Educação Social, conforme já salientado. Buscar-se-á refletir brevemente acerca dos trabalhos e suas colaborações para a produção de conhecimento, então, a partir disso será possível perceber também seus distanciamentos em relação à esta pesquisa.

No primeiro eixo temático salientado no enfoque sobre a Educação Social, “Diferentes perspectivas sobre as práticas da(o) educadora(or) social”, encontram-se os seguintes trabalhos: *Intencionalidades em conflito*: um estudo das práticas educativas de ONGs (SANTOS, 2015) e *As práticas do educador social na política pública da assistência social*: tensionamentos sobre um campo em dispersão (RUBINI, 2015). A tese desenvolvida por Santos (2015) buscou compreender as contradições entre os objetivos e as práticas educativas desenvolvidas por três ONGs que atuam com programas de políticas de assistência social em São Leopoldo (RS). Por meio da observação participante, a autora percebeu que a atuação dos profissionais se restringe à cada sujeito, favorecendo a construção de instrumentos individualizados e, a partir disso, aponta que há uma tendência a práticas alinhadas com um projeto político neoliberal, que

reproduz as desigualdades sociais, econômicas e políticas inerentes ao modo de produção capitalista, contribuindo para a manutenção do *status quo*, pois também não busca desenvolver a consciência crítica dos sujeitos e os projetos de coletividade para que se organizem na luta por seus direitos. O segundo trabalho buscou analisar as práticas de educadores sociais tomando como problema de pesquisa: como se configuram as práticas do educador social nos SCFV? E, a partir da construção da proposição de espaços coletivos de análise e problematização das práticas dos educadores sociais, com os educadores sociais, analisa que muitas das práticas dos profissionais têm como estratégia a regulação das populações as quais atende, tendo como um dos princípios centrais a educação moral.

Desse modo, é possível observar que muitas vezes a Educação Social no Brasil tem servido mais às classes mais ricas do que às populações que atende, pois tem se evidenciado e se configurado como uma forma de controle e docilização do indivíduo, e não como uma ferramenta para a formação de pessoas críticas, que sejam capazes de transformar a realidade e de participar ativamente de todos os âmbitos da sociedade. Tal perspectiva aparece também em outra produção, que se encontra no eixo temático 4, mas dialoga com essa perspectiva, a qual também está exposta na fundamentação teórica desta pesquisa.

O segundo eixo, “Constituição e formação da(o) educadora(or) social: trabalho, experiências, vivências”, é composto pelos seguintes trabalhos: *Educador social: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social* (LEMOS, 2017); *Formação, vivência e desempenho do educador social: percepções e expectativas* (CHAGAS, 2006); *Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba* (SOUZA, 2014); e *A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo* (SILVA, 2013).

O primeiro trabalho desse eixo temático se propôs a pensar a constituição do educador social a partir das suas trajetórias de aprendizagem, articulando a formação segundo a prática como educador e as suas próprias questões subjetivas. Trata-se da produção que mais se aproximou dos objetivos e até caminhos desta tese. Contudo, ao pensar a constituição do educador social e suas trajetórias de aprendizagem, a autora não utilizou a abordagem teórica da Teoria da Subjetividade, mas sim os pressupostos das teorias que constituem o campo psicopedagógico, tendo como principais autoras Sara Paín e Alicia Fernández. Ainda, não se fundamentou na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo Interpretativo, portanto, esta tese diferencia-se potencialmente da investigação já realizada.

Nesse sentido, salienta-se que o conceito de subjetividade é diverso e varia de acordo com a perspectiva teórica utilizada. Nesse caso, os trabalhos categorizados como “Subjetividade” têm fundamentos da Psicologia Sócio-histórica ou Cultural-histórica de Vygotsky (1896-1934), mais especificamente se constroem a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey (2007b, 2012a), rompendo com a compreensão de subjetividade enquanto como dimensão intrapsíquica e com a visão de que o indivíduo internaliza (subjetiva) o objetivo. Nessa perspectiva, pelo contrário, há uma subjetividade composta por duas facetas: a individual e a social. Ou seja, o sujeito se constitui subjetivamente a partir de um movimento dialético entre social e individual, produzindo o real<sup>13</sup> e sendo produzido por ele (tal conceito será abordado mais profundamente no subcapítulo 3.1 da fundamentação teórica desta tese). Contudo, os estudos encontrados com tal perspectiva não se propõem a pensar a constituição subjetiva do educador social, tampouco essa constituição relacionada à produção de sentidos subjetivos acerca das suas próprias aprendizagens. O segundo trabalho desse eixo temático pretendeu investigar a formação, as vivências e as expectativas do educador social na prática do trabalho não formal. Ao escutar educadoras(es), o pesquisador concluiu que os depoimentos revelaram sentimentos de pouca valorização social, reconhecimento de limitações e da necessidade de formação, de modo que seu fazer pudesse proporcionar uma educação integral que prime pela liberdade, pela autonomia e pela transformação social.

O terceiro trabalho se trata de um estudo exploratório a respeito do educador social e pretendeu refletir acerca da formação e das condições de seu trabalho. A partir da análise de editais de concursos municipais para educador social, na região metropolitana de Curitiba, o pesquisador inferiu uma importante fragilidade na área da Educação Social, que se evidencia pela falta de diretrizes nacionais que direcionem os serviços e as práticas, dando também melhores condições de trabalho e maior clareza do tipo de atuação educativa que se deve ter nesses espaços.

O quarto trabalho objetivou verificar junto aos educadores se a supervisão pedagógica que ocorre dentro da Educação Social tem realmente um papel formativo, de modo a instaurar um espaço promotor do pensamento crítico e da reflexão dos profissionais. Nesse sentido, a pesquisa revela que os educadores sentem falta de um espaço no qual possam expor suas necessidades pedagógicas e emocionais, encontrando um ambiente que estimule sua autonomia, mas no qual haja um supervisor disposto a dialogar e a encontrar alternativas para as diferentes demandas cotidianas.

---

<sup>13</sup> Nessa perspectiva, o real trata-se de uma produção dos homens, não uma estrutura dada *a priori* ou natural. Assim, trata-se de um momento histórico, cultural e simbolicamente produzido.

A partir desse eixo temático, que reúne produções referentes à constituição e à formação de educadoras(es) sociais, é possível perceber que há necessidade de investir em pesquisas que discutam essas duas questões, constituição e formação, de modo a gerar novas zonas de inteligibilidade a respeito desses fenômenos que são de suma importância para o desenvolvimento da área da Educação Social e para a qualificação dos serviços que já vêm sendo oferecidos. Evidencia-se, também, que são ainda mais escassas investigações que se atentem às questões subjetivas das(os) educadoras(es).

O terceiro eixo temático, “Identidade e perfil da(o) educadora(or) social”, é composto pelos seguintes trabalhos: *Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo: configurações da educação salesiana* (SOUZA, 2012); *A constituição de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular* (SILVA, 2008); *Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização?* (SILVA, 2009); *La consolidación del perfil profesional del educador social: respuesta al derecho para la ciudadanía* (RUIZ-CORBELLA; MARTÍN-CUADRADO; CANO-RAMOS, 2015).

A primeira produção desse eixo teve como objetivo refletir sobre o perfil do educador social que atua em obras sociais salesianas na região Sul do Brasil. O estudo evidenciou que 58% dos educadores destacam o trabalho com valores espirituais e morais como principais necessidades a serem trabalhadas, seguido de amor ao outro e presença educativa (55%) e disciplina e amorosidade (53%). Tais questões revelam um importante aspecto histórico da constituição da profissionalidade do educador social: a prática em instituições religiosas e, muitas vezes, voluntária e não profissional. A atual precarização da profissão tem trazido novamente a perspectiva do voluntariado como alternativa para a Educação Social, devido ao enxugamento dos investimentos nas políticas sociais. Assim, os pequenos avanços alcançados nas últimas décadas na área, inclusive no que se refere à concepção das(os) educadoras(es) a respeito do seu próprio fazer, têm sido alvo de retrocessos.

A segunda e terceira produções desse eixo, de Silva (2008, 2009), apontam, a partir da mesma investigação realizada com educadores em processo de formação universitária, uma identidade marcada por desvalorização, sentimento de impotência e resignação. De acordo com o autor, a precariedade para o desenvolvimento do trabalho e a descontinuidade dos serviços que, muitas vezes, são executados a partir de verbas de editais específicos, sustentam muitas das queixas dos profissionais. A investigação aponta ainda para a falta de formação para educadoras(es) sociais e a necessidade de mudança desse paradigma, de modo a superar a perspectiva histórica de que esse profissional seria um “missionário”, que faz seu trabalho por

caridade, para um profissional que se dedica ao que faz e busca de forma competente formação continuada para a realização de um trabalho educativo.

A quarta e última produção desse eixo, um artigo produzido no contexto espanhol, teve o intuito de traçar o perfil de educadoras(es) sociais, independentemente da “área de intervenção socioeducativa” de atuação e do país de origem, o que pode ser considerado um desafio e um risco, visto que a Educação Social vai se constituindo em cada lugar totalmente imbricada com a história e a cultura local. Em um país de proporções continentais como o Brasil, por exemplo, pode-se observar nesses anos de constituição da Educação Social, inclusive, a diferença entre os próprios estados e regiões. Entretanto, o artigo aponta algumas questões que se assemelham em diferentes países: a) o uso de diferentes nomenclaturas para se referir às(aos) educadoras(es) sociais, o que dificulta o avanço e a consolidação da área, bem como a construção de uma identidade profissional, o que, de acordo com os autores, na região da Europa é resultado da privatização, descentralização e desinstitucionalização dos serviços; b) trata-se de um fazer complexo, que ocorre na cooperação com outros profissionais, de caráter pedagógico, e que deve estar intrinsecamente relacionado com as demandas e as necessidades da sociedade, de modo que possa dar uma resposta adequada a elas, contribuindo para a formação da cidadania. Desse modo, é perceptível que esse trabalho contribui para esta tese, principalmente no que tange a questões teóricas e compreensão da Educação Social; todavia, ele faz um caminho de construção teórica própria, que se distingue bastante desta proposta.

O quarto e último eixo temático das produções referentes à Educação Social é composto pelas produções: *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha* (RIBAS MACHADO, 2014); *ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e "educadores(as) sociais"* (SILVA, 2010); *Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo* (RIBEIRO, 2006); *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social* (RODRÍGUEZ SEDANO, 2006); *Educación social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas* (OLIVEIRA, 2007); *La cuestión del método en la pedagogía social* (RODRÍGUEZ SEDANO, 2007); *Pedagogía Social Y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto* (DEL POZO SERRANO; JIMÉNEZ; BARRIENTOS, 2018); *La Pedagogía Social frente a las desigualdades y vulnerabilidades em la sociedad* (ÚCAR, 2018a); *Linha do tempo da Pedagogia Social na Espanha* (RIBAS MACHADO, 2018); *Profesionalización de pedagogos sociales em latinoamerica: outra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social* (GHISO, 2016); e *De la Pedagogía Social como educación, a la educación social como pedagogía* (CARIDE; GRADAÍLLE; CABALLO, 2015).



Desse último eixo temático, que reúne produções que tratam de conceitos, teorias, epistemologias e metodologias utilizados na Educação Social e na Pedagogia Social, destaca-se o primeiro trabalho, tese que tem sido considerada importante pelos pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à Educação Social e à Pedagogia Social devido à sua relevância para avanço da produção de conhecimento na área, cujo aprofundamento dá subsídios para o segundo texto do autor, um artigo, que se encontra também nesse eixo. A tese versou, na perspectiva comparada, sobre a constituição da Pedagogia Social na Espanha e no Brasil, fazendo um importante recorrido histórico e um levantamento bibliográfico bastante amplo. Destaca-se, assim, que umas das referências desta tese, no que tange à Educação Social e à Pedagogia Social, é este autor.

Outra obra significativa desse eixo temático é o artigo de Ribeiro (2006), que fez uma importante crítica à Educação Social, salientando a necessidade de aprofundamento, formação e reflexão acerca do fazer da(o) educadora(or) social, bem como a respeito da utilização do conceito de “exclusão”, que pode ser levemente utilizado como forma de tentar docilizar os sujeitos com os quais se trabalha. A autora também é utilizada como forma de problematização nesta tese, no capítulo de fundamentação teórica.

Na obra *Pedagogía Social Y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitária en el postconflicto* (DEL POZO SERRANO; JIMÉNEZ; BARRIENTOS, 2018), é possível encontrar subsídios teóricos para a Pedagogia Social e Educação para a Paz, de modo contextualizado, considerando o período recente de conflitos na Colômbia. *La Pedagogía Social frente a las desigualdades y vulnerabilidades em la sociedad* (ÚCAR, 2018a), versou também sobre o conceito de Pedagogia Social, em uma perspectiva da qual também se compartilha nesta tese, entretanto, o texto não se aproxima da temática aqui proposta em outros pontos; o mesmo acontece com a obra *De la Pedagogía Social como educación, a la educación social como pedagogía* (CARIDE; GRADAÍLLE; CABALLO, 2015). As outras produções supracitadas como componentes desse eixo temático versaram, de modo geral, sobre concepções e metodologias utilizadas por educadoras(es) sociais e sobre a necessidade de uma formação consistente e reflexiva que possa qualificar, de fato, as práticas na área da Educação Social.

Desse modo, é possível perceber que há necessidade de ampliação das pesquisas científicas acerca das(os) educadoras(es) sociais, sua formação e constituição, identidade e práticas, entre outros, para a qualificação e consolidação da área da Educação Social no país. Pode-se perceber também que as produções acerca desse profissional, como já dito

anteriormente, praticamente não abordam as questões de sua constituição ou formação subjetiva, perspectiva proposta nesta tese.

No que se refere à segunda categoria na qual foram organizados os trabalhos selecionados a partir da sistematização do Estado do Conhecimento, denominada de “Subjetividade”, dois grandes eixos temáticos foram definidos: “Produção de subjetividade de alunas(os)” e “Produção de subjetividade de professoras(es)”. Salienta-se, aqui, que foram selecionados trabalhos que tratassem do tema da subjetividade na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey e que tivessem relação com os processos de aprendizagem. Cada um dos grandes eixos temáticos foi subdividido de acordo com as temáticas tratadas.

As produções que integram o primeiro eixo temático e o subtema “aprendizagem” são: *O aprender como produção humana*: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social (ROCHA, 2016); *Tecnologias digitais*: sentidos atribuídos por adolescentes à aprendizagem de Língua Estrangeira (DUQUEVIZ, 2017); e *Criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*: discussões a partir da Teoria da Subjetividade (AZAMBUJA, 2019), que poderia estar na terceira subcategoria – Criatividade. O primeiro trabalho trata-se da dissertação de mestrado, na área da Educação, que antecede esta tese e que, de alguma forma, a integra. A partir de grupos focais com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, se propôs a pensar a aprendizagem humana a partir da produção de sentidos subjetivos dos sujeitos acerca de suas aprendizagens. Como um de seus resultados, salientou que o aprender desses sujeitos é mais positivo nos espaços de Educação Social do que na escola regular, considerando que o ambiente e as relações mais flexíveis, que consideram o contexto e as histórias dos sujeitos, oportunizam situações de aprendizagem mais prazerosas e significativas. Portanto, a autora busca dar continuidade às investigações na área, agora propondo-se a investigar junto a educadoras(es) sociais. O segundo trabalho se trata de uma tese de doutorado, realizada na área da Psicologia, que buscou analisar os sentidos produzidos por adolescentes sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em suas relações com elas em contexto formal de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. A partir de observação de aula, questionário, entrevista individual, entrevista coletiva e interação pelo WhatsApp, a investigadora interpretou que os sentidos subjetivos produzidos acerca das TDIC mostram a internalização da cultura escolar e transmissão de informação pelo professor, sendo utilizadas sem alterar essa cultura. Essa proposta, apesar de abordar a aprendizagem, não se dedicou a pensar nos processos de aprendizagem, em como eles acontecem, mas ao uso, sentidos e significados que as tecnologias têm para os alunos.

A terceira obra dessa subcategoria, *Criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*: discussões a partir da Teoria da Subjetividade (AZAMBUJA, 2019), é uma dissertação de mestrado, realizada na Pós-graduação em Educação da PUCRS, que buscou analisar como a criatividade é produzida e expressada nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem. Essa investigação centrou-se em processos da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente com dois casos, a partir dos quais se construiu a informação no intuito de compreender a expressão da criatividade desses participantes nos processos de aprendizagem. As pesquisadoras basearam-se na Teoria da Subjetividade, na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-interpretativa, o que se aproxima desta investigação, entretanto, os participantes não eram educadoras(es) sociais, tampouco tratava da Educação Social, ainda que a Educação de Jovens e Adultos se aproxime da Educação Social em alguns aspectos (como, por exemplo, trabalhar com adultos e jovens em situação de vulnerabilidade social). Contudo, entende-se que essa dissertação traça caminhos distintos dos quais nos propusemos a tratar nesta tese.

O segundo subtema do primeiro eixo da “Subjetividade” refere-se a investigações sobre escolarização – fracassos e êxitos –, tendo como componentes as seguintes produções: *Os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência* (ALMEIDA, 2017); *“Quem me leva os meus fantasmas?”*: para além do fracasso escolar: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial (PASSOS, 2017); e *Quando aprender na escola é (im)possibilidade* (ROCHA; ROZEK, 2018). O primeiro trabalho se trata de uma dissertação de mestrado, na área da Educação, que buscou compreender os efeitos do processo de escolarização na produção de subjetividade de sujeitos com deficiência. A partir da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com alunos, a investigadora salienta que, apesar do caráter singular da produção subjetiva, pois acontece imbricada com o contexto no qual cada um está inserido, os sentidos subjetivos produzidos estão muito vinculados ao sentimento de exclusão, o que ocorre, segundo ela, em razão de as práticas de escolarização ainda estarem pautadas em processos e metodologias que visam à homogeneidade dos sujeitos, impedindo que as(os) professoras(es) atentem para os processos subjetivos e singulares de cada aluno. Nesse sentido, cabe salientar que a história da educação de pobres, ditos excluídos socialmente, em muitos momentos se mistura com a história dos deficientes no Brasil. Desse modo, a Educação Social acaba tendo a mesma necessidade de reconhecimento e investimento, dadas as devidas proporções e singularidades, que a Educação Especial. Então, entende-se que estudos que se dedicam à Educação Especial também podem colaborar para o avanço dos estudos relativos à Educação Social. Assim, tal

investigação se aproxima desta tese no que tange à teoria utilizada e também por tratar da educação de sujeitos com deficiência.

O segundo trabalho, por sua vez, pretendeu compreender os sentidos subjetivos de estudantes com conflitos psicossociais que apresentam fracasso escolar e como a produção de sentido participa da constituição subjetiva no percurso de suas experiências escolares. A partir da perspectiva da Epistemologia Qualitativa, a investigadora infere que foi possível compreender que as situações vivenciadas pelos sujeitos, por si só, não geram uma situação de conflito, mas sim a forma como eles as subjetivam. Contudo, as diferentes produções de sentido aparecem nas experiências escolares, expressando-se em variadas configurações subjetivas, como, por exemplo, problemas de aprendizagem, o que explica o fracasso escolar desses alunos a partir da subjetividade social produzida no âmbito da escola, sem que se compreenda a fundo de onde surgem tais problemas, sem considerar as singularidades.

A partir dessa investigação, salienta-se que, em grande parte, os sujeitos da Educação Social também ocupam esse lugar na escola (lugar de quem não “pode” aprender) quando apresentam dificuldades de aprendizagem. A homogeneização dos sujeitos, citada na primeira pesquisa desse subeixo, para com alunos com deficiências, também se aplica a alunos com conflitos psicossociais, como descritos nessa segunda investigação. Os processos de escolarização, ao buscar um padrão nos alunos, desconsideram as aprendizagens anteriores, os contextos, os desejos e os gostos das(os) educandas(os); são padrões construídos historicamente, quando apenas a elite brasileira frequentava a escola, e, portanto, bastante distante das populações pobres que atualmente também circulam no espaço escolar.

De acordo com Passos (2017), a maior contribuição da investigação está em compreender que qualquer aluno apresenta distintas produções subjetivas e que é necessário compreendê-las para que o olhar para os processos de aprendizagem seja mais profundo, entendendo a complexidade<sup>14</sup> do funcionamento subjetivo. Desse modo, cita a autora, é que a escola poderá evitar a perpetuação de situações de fracasso.

A terceira obra analisada nesse subtema trata-se de um artigo científico que versa sobre parte dos achados de uma dissertação de mestrado (ROCHA, 2016), justamente a investigação que dá origem a esta tese. Entretanto, à época, a investigação dedicou-se à produção de

---

<sup>14</sup> Nesta tese, de modo alinhado à perspectiva teórico-epistemológica adotada, entende-se a complexidade não como algo difícil de ser compreendido, mas como uma qualidade que se expressa pelo caráter “desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 4) dos sistemas humanos. Trata-se de uma perspectiva que dialoga com o paradigma da Complexidade de Edgar Morin (2011, p. 36), que considera que a “complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”, aquilo que foi tecido junto, quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo.

subjetividade de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e seus processos de aprendizagem, e o artigo em si centrou-se na escolarização, com o intuito de refletir sobre o que facilitava ou dificultava a aprendizagem desses participantes na escola. Foi a comparação entre os processos que ocorriam na escola e na Educação Social que instaurou esta pesquisa pensando-se no campo da Educação Social e na constituição subjetiva de educadoras(es) sociais.

A partir da breve explanação sobre as três investigações que compõem o subeixo temático “Escarização”, é possível perceber que todas contribuem para a pesquisa aqui proposta. Entretanto, nenhuma delas se dedica aos processos de aprendizagem que ocorrem nos espaços de Educação Social e, por isso, não pensam na figura da(o) educadora(or) social, exceto a última, que tangencia o fazer de educadoras(es) sociais, haja vista que se trata de um texto originário da dissertação de mestrado que antecede esta tese, desenvolvida pela mesma pesquisadora; ainda assim, não se tratava da subjetividade de educadoras(es) sociais, mas de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Entende-se, assim, que tais características diferenciam as pesquisas já realizadas da proposta apresentada.

No último subtema do primeiro eixo temático, “Criatividade”, encontram-se investigações que apresentam a temática da aprendizagem atrelada aos processos de criatividade, são elas: *Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical* (SOUZA, 2015); *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade* (AMARAL, 2011); e *A aprendizagem criativa em contextos não formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos* (ALMEIDA, 2015). As investigações direcionam esforços para a produção subjetiva e para os processos de criatividade em articulação com os processos de aprendizagem. Também utilizam a concepção de aprendizagem baseada na Teoria da Subjetividade e o conceito de criatividade de acordo com a perspectiva de Mitjans Martínez (1997, 2002, 2012). Assim, apesar de abordarem a temática da aprendizagem na mesma perspectiva teórica aqui adotada, se detêm em questões distintas, salientando-se a criatividade.

O segundo grande eixo temático dos trabalhos categorizados como “Subjetividade” refere-se a “Produções de subjetividade de professoras(es)” e é composto por dois subeixos: prática docente e produção de saberes. O trabalho *A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência* (GALLERT, 2010) representa a temática da prática docente; e o trabalho *Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes* (MUNDIM, 2016), a temática da produção de saberes.

Na primeira produção, a pesquisadora buscou interpretar as manifestações, as emoções e os pensamentos de professores e, a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa, compreendeu que a maneira como os docentes pensam, sentem e vivem a docência se constitui em um aspecto que influencia de maneira significativa as práticas pedagógicas que realizam e as relações sociais que vivenciam em sua profissão. Nesse sentido, a autora salienta que a formação em serviço é complexa, mas é parte importante do cotidiano e da prática docentes. Mas, para tanto, é necessário poder adentrar no campo dialético, dinâmico, contraditório e complexo da produção de subjetividade do professor, de modo a compreender suas manifestações e ações diante das situações que lhes são apresentadas cotidianamente.

A segunda produção se trata de uma tese de doutorado, na área da Educação, na qual a autora buscou compreender o processo de produção de saberes pedagógicos, a partir das experiências e do movimento da ação docente, e identificar como se organizam os espaços da ação docente, destacando os aspectos que tornam possível ao professor se colocar como produtor de saberes pedagógicos. Embasada na Epistemologia Qualitativa, utilizando como recursos análise documental, participação na dinâmica escolar e sistemas conversacionais, a autora refere que o fazer pedagógico está articulado com a produção de trajetórias formativas que (re)configuram os saberes pedagógicos de forma situada. Nesse sentido, salienta que a produção de saberes se desenvolve em trajetórias de construções e desconstruções, como um sistema de ideias e, nesse processo, cruzam-se relações entre indivíduos e grupos, de forma que social e individual se interpenetram formando um conjunto de teias relacionais, organizacionais, teóricas e autorais.

Os dois trabalhos que compõem o eixo “Produção de subjetividade de professoras(es)” versam, de modo geral, sobre como a subjetividade, entendida na perspectiva de complexidade, composta por subjetividades individual e social, e compreendida como uma produção dialética do sujeito, é significativa para a formação de professores, detendo-se em questões como emoções, pensamentos, manifestações, produção de saberes e ação docente. No entanto, não se detêm na produção de sentidos subjetivos acerca de sua própria aprendizagem, uma compreensão considerada significativa nesta proposta.

A partir do exposto sobre as 33 produções que compõem o banco de trabalhos organizados e sistematizados nesse Estado do Conhecimento, considera-se que ainda é incipiente a produção de investigações no país que pensem a Educação Social e a Pedagogia Social, bem como os estudos que se utilizam da perspectiva da Teoria da Subjetividade para pensar a produção subjetiva em um entendimento mais aberto, dialético, contraditório e

complexo, podendo também superar os pressupostos da ciência moderna fortemente positivistas.

Contudo, ainda que as pesquisas aqui apresentadas já representem alguns avanços nesse sentido, entende-se que é importante que novos estudos possam produzir inteligibilidade a respeito dessas temáticas, fortalecendo tais perspectivas e, de alguma forma, ampliando o conhecimento produzido a respeito desses temas – Subjetividade e Educação Social. Empreendeu-se, então, a partir desta pesquisa, a proposta de uma investigação interdisciplinar, que objetivou pensar sobre a produção subjetiva de educadoras(es) sociais que tem posturas dialógicas com suas(seus) educandas(os), promovendo aprendizagem. Assim, considera-se relevante a implicação das(os) investigadoras(es) em articular diferentes, mas complementares, perspectivas a respeito da subjetividade, da aprendizagem e da Educação Social, entendendo se tratar de um entrelaçamento necessário e raramente encontrado nas investigações realizadas no país.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Teoria da Subjetividade<sup>15</sup>

Esta pesquisa teve como mote compreender como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os). Destaca-se, assim, que a perspectiva teórica utilizada para este subcapítulo é a de González Rey (2003, 2004, 2005b, 2007a, 2007b, 2012a, 2012b, 2012c, 2017c), que tem base nos pressupostos de Vygotsky (1896-1934), especialmente nos primeiro e terceiro momentos de sua obra, e também em outros autores como L. I. Bozhovich (1908-1976), S. L. Rubinstein (1889-1960) e K. A. Abuljanova (GONZÁLEZ REY, 2020), e vem desenvolvendo, juntamente com seus colaboradores, um sistema teórico acerca do fenômeno da subjetividade: a Teoria da Subjetividade.

Desse modo, ressalta-se que neste subcapítulo pretende-se abordar alguns conceitos importantes para a compreensão da Teoria da Subjetividade, de acordo com os objetivos desta investigação: Subjetividade Individual e Social, Sentidos Subjetivos, Configuração Subjetiva, Sujeito e Agente.

Este subcapítulo pretende auxiliar na superação da dicotomia entre cognição e afetividade, na compreensão da aprendizagem e do indivíduo como um todo integrado e complexo, pois “para avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227). Ou seja, elege-se como primeiro subcapítulo desta tese a Teoria da Subjetividade, entendendo que é necessário abrir caminho para uma nova compreensão dos processos subjetivos, da constituição do indivíduo, para, então, integrar a própria aprendizagem à tal compreensão, tratando também das lentes teóricas com as quais buscar-se-á compreender a Educação Social e a constituição de educadoras(es) sociais, de modo articulado com as outras perspectivas teóricas que têm se debruçado sobre esses fenômenos.

Segundo González Rey (2020), na Psicologia e nas Ciências Sociais o tema da Subjetividade veio sendo tratado nos séculos XIX e XX, acima de tudo, como um fenômeno ou um processo específico sem que se avançasse em uma teoria geral. Já na Filosofia, durante o

---

<sup>15</sup> Parte deste subcapítulo encontra-se publicado nos anais do I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, realizado em setembro de 2017, organizado pelo prof. Dr. Fernando González Rey e seus grupos de pesquisa. Ver mais em: <https://simposiosubjetivid.wixsite.com/subjetividade2017>.



século XX, a categoria Subjetividade foi excluída, tendo em vista a ênfase na linguagem, estrutura, ação e discurso, principais bases teóricas sobre as quais as filosofias daquele século foram avançando. O autor lembra, então, que os movimentos intelectuais, a produção de ciência, são sempre históricos e, portanto, humanos, não ocorrendo independentemente das crenças, das realidades humanamente produzidas, da subjetividade social.

Nesse sentido, é importante lembrar que na história da ciência ocidental, a Psicologia se desenvolveu fortemente relacionada ao empírico, reduzindo complexidades e universalizando conceitos importantes para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Predominou, então, uma Psicologia centrada no rigor de instrumentos e uma ciência que pretendia ser neutra, priorizando os processos de operacionalização, com forte rigidez metodológica. Nesse cenário, as teorias não eram entendidas como sistemas de base para a compreensão de uma realidade, como forma de interpretá-la, mas como dogmas, o que dificultou a construção de novos conhecimentos e compreensões sobre diferentes fenômenos (GONZÁLEZ REY, 2012a).

A forte cultura de segmentação na sociedade ocidental contribuiu significativamente para que a ciência se dedicasse a estudar o humano e seus processos de forma bastante fragmentada. Afetividade e cognição, por exemplo, eram tidos quase como irreconciliáveis. Essa superação é, precisamente, um dos aspectos que a Teoria da Subjetividade busca. Estudos como os de Piaget e Gréco (1974) já demonstravam alguma superação dessa dicotomia; no entanto, os processos afetivos ocupavam papel secundário em relação à cognição e os autores não superaram a compreensão fragmentada do humano.

Essa perspectiva fortemente biologizante dá espaço para uma compreensão mais social do psiquismo, que é legitimada com o surgimento da Psicologia Soviética, fortemente influenciada pelo marxismo, que não teve uma influência imediata no desenvolvimento cultural da mente, mas foi resultado de um árduo trabalho e múltiplas batalhas teóricas desenvolvidas por Vygotsky e Rubinstain, principalmente (GONZÁLEZ REY, 2000). De acordo com González Rey (2007b), “foi um caminho complexo, que transitou por diferentes momentos, desde a reflexologia pavloviana<sup>16</sup> até a reatologia de Kornilov,<sup>17</sup> buscando, durante seus primeiros tempos, a base material que permitiria uma explicação material da psique”

---

<sup>16</sup> Estudo do comportamento humano a partir de reflexos e respostas a uma série de estímulos e situações que vão se complexificando e funcionando como sinais uns dos outros. Essa linha influenciou fortemente o behaviorismo e teve como um de seus principais estudiosos Ivan Pavlov (1849-1936).

<sup>17</sup> Área da Psicologia dedicada à pesquisa experimental sobre o comportamento humano. Kornilov era um dos principais defensores da reatologia e dirigia o Instituto de Psicologia de Moscou. Após Vygotsky apresentar um trabalho inusitado no II Congresso Panrusso em Psicologia (1924), fazendo sérias críticas à reflexologia pavloviana, foi convidado por Kornilov a integrar o Instituto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

(GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 92). Entretanto, ressalta ainda que as primeiras tentativas de apoiar o desenvolvimento psicológico no marxismo acabaram sendo simplificadoras, centrando-se no conceito de classe social e considerando a influência do social sobre a psique de forma dogmática. Passa-se, então, da desconsideração do contexto do indivíduo na compreensão de sua constituição psicológica, para a consideração de que estar inserido em um contexto específico determinava uma inevitável e linear condição para a constituição psicológica.

Em todo esse processo, um dos autores que se destaca pelo caráter não mecanicista de sua aproximação do marxismo é precisamente Vygotsky, que tem sua teoria chamada de cultural-histórica ou histórico-cultural após sua morte, juntamente com S. L. Rubinstein (1889-1960), sendo que as influências de Vygotsky se estenderam mais amplamente do que os aportes de Rubinstain (GONZÁLEZ REY, 2000). O primeiro foi censurado em virtude de seu posicionamento pedológico (em relação a infância) e o segundo foi reprimido pelo processo de expansão da Teoria da Atividade de Leontiev, fatos que se refletiram na dificuldade de disseminação de suas produções.

O momento mais difundido da teoria de Vygotsky é o caracterizado pela mediação do signo (segunda parte de sua obra), na qual a função psíquica é marcada pela interiorização de uma operação desenvolvida em plano externo, a partir do qual se faz uma relação entre “a função do signo na vida psíquica e a função de ferramenta na atividade laboral” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 96). De acordo com o autor, essa é a parte mais objetivista de sua obra. Ademais, o viés mais difundido da teoria de Vygotsky é o norte-americano, que se focaliza justamente nesse mesmo período.

Com o crescimento da Psicologia norte-americana, que se distanciou significativamente das bases da Psicologia alemã, no século XX, tem ascendência uma vertente que prioriza o uso de instrumentos para a medição de traços característicos da população, deslocando o cenário de investigações dos laboratórios para a esfera social. Outra característica importante é que esse viés enfraqueceu a orientação acadêmica que a Psicologia havia assumido na perspectiva alemã, direcionando-se para a prática como profissão. Assim como outras áreas do conhecimento no século XX, a Psicologia também se volta para contribuir com a regulação e a adequação das pessoas ao mundo do trabalho, assumindo um caráter fortemente pragmático. Não obstante, após o surgimento do behaviorismo, o caráter experimental passa a fazer parte, também, da Psicologia europeia (GONZÁLEZ REY, 2003).

No behaviorismo, indivíduo e sociedade não representam “dois sistemas qualitativamente distintos” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 18), mas o indivíduo é contingente

das atividades externas. A mudança de foco, dos laboratórios às diferentes esferas da sociedade, da teoria para o empírico e a consideração do real, contribuiu para que se desenvolvesse, ao longo dos anos, a ideia de uma subjetividade que é oposta à objetividade, considerando-a individual e interna. Contudo, González Rey (2003) destaca que a linha norte-americana tem representantes do pragmatismo filosófico que trabalharam para superar a dicotomia entre o social e o individual, como G. H. Mead (1863-1931), que estabeleceu a solução para a dicotomia entre consciência e cultura, iniciando um caminho para a compreensão social da mente.<sup>18</sup> Seus estudos, entretanto, tiveram maior impacto sobre a sociologia e a filosofia do que sobre a Psicologia (GONZÁLEZ REY, 2003).

Apesar de influenciada pelo empirismo, a Psicologia europeia manteve maior tradição acadêmica do que a norte-americana, proporcionando algumas contribuições importantes à Psicologia moderna. Uma de suas maiores colaborações foi a Gestalt, compreensão das funções psíquicas como sistemas, ou seja, o entendimento dos fenômenos psicológicos como totalidade organizada, indivisível e articulada; como configurações. Posteriormente, os autores da linha se afastaram dessa abordagem teórica e assumiram posições mais relacionadas a um funcionamento isomórfico,<sup>19</sup> simplista, entre o campo das experiências e o cérebro humano. Algumas características da Gestalt tiveram continuidade nas produções de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse percurso, surge a Psicanálise com o intuito de enfrentar os problemas que emergiram no início da Psicologia clínica, e torna-se um de seus mais importantes fundamentos. Entretanto, Freud não pôde romper totalmente com o modelo mecanicista dominante, e apresentou um aparelho psíquico concebido por “um conjunto de forças e energias quantitativamente definidas [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 22), no qual as experiências psíquicas são definidas por instâncias intrapsíquicas, interpretadas a partir do modelo teórico proposto. O aparelho psíquico é praticamente autônomo e o indivíduo não tem força transformadora; há uma luta interna entre forças superiores e ele. A instância mais próxima do indivíduo seria o eu, que se vê como um mediador entre o superego e o id.

Para González Rey (2003), a sacralização da Psicanálise trouxe dificuldades para o desenvolvimento de teorias que pensam a subjetividade de forma mais aberta e não relacionadas com estruturas psíquicas invariáveis. De acordo com o autor, é justamente essa característica

---

<sup>18</sup> Ver mais em “George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social”. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200018&script=sci_arttext).

<sup>19</sup> Vem de isomorfismo. 1. Propriedade que tem certas substâncias, quimicamente diferentes, de cristalizarem no mesmo sistema. 2. Semelhança entre indivíduos de espécies ou raças diferentes. Definição disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=isomorfismo>

que dificulta uma nova compreensão sobre como o indivíduo se constitui psicologicamente. A Psicanálise Freudiana compreende a psique como um processo constitutivo do indivíduo em termos de natureza humana e não como ser histórico, com expressões ontológicas, e trata individual e social como fenômenos diferentes.

Entretanto, o autor reconhece a importância da Psicanálise, pois as categorias desenvolvidas por ela abriram espaço para interpretações que foram a introdução para a construção de uma teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 35). A compreensão do trauma na trama psicodinâmica, considerado fantasia do paciente – posicionamento mais explícito nas reflexões pós-modernas na Psicanálise –, direcionou as reflexões à subjetividade, ainda que, muitas vezes, a fixação em um inconsciente de natureza sexual seja tão forte que não deixe espaço para a discussão da subjetividade (GONZALEZ REY, 2007a).

Contudo, a subjetividade não aparece na Psicologia devido à modernidade, mas pela tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico partindo de uma compreensão de realidade mais sistêmica. A Psicologia moderna, pelo contrário, está relacionada às características definidas pelo modelo cartesiano de ciência e pelo positivismo. Tal ruptura foi fortemente influenciada pela dialética, em condições geradas, mais especificamente, pela Revolução Russa (1917), quando os psicólogos soviéticos começaram a realizar uma profunda reflexão a respeito da própria Psicologia russa. Tinham, então, o desafio de compreender a psique a partir de uma visão cultural, despojando-se do caráter determinista que acompanhou a maioria das teorias até o momento.

Quando Vygotsky e S. L. Rubinstein começaram a pensar nos fenômenos psicológicos inspirados no marxismo foi que, de fato, apareceu o caráter cultural da psique de forma consistente. González Rey (2007a) destaca que, além da concepção marxista, o conhecimento que os dois autores tinham a respeito de outras escolas da Psicologia influenciou significativamente a construção de uma crítica ao que era produzido na época.

Apesar de terem seguido caminhos distintos, trabalhando com categorias diferentes, os dois autores passam a compreender de forma dialética processos que vinham sendo historicamente percebidos de forma separada, como o cognitivo e o afetivo, o social e o individual. O entendimento do indivíduo concreto não desaparece, mas passa a ser perpassado dialeticamente pela sua condição singular; uma compreensão do caráter subjetivo da constituição psicológica.

Vygotsky trilha um caminho que permite compreender o homem como processo social e histórico, numa relação dialética com o real. Entretanto, sua obra passa por diferentes fases e, como todo construto teórico, não evolui linear e homogeneamente. De acordo com González

Rey (2007b), na primeira fase seu enfoque estava na personalidade e na relação imbricada entre cognitivo e afetivo – esse segundo tema perpassa todas as fases de sua teoria. Na segunda fase, o autor direciona-se para a mediação do signo, com influências mais objetivistas, o que também o leva à definição de função psíquica superior; nesse período, a Teoria da Atividade de Leontiev influencia fortemente sua obra. Como já mencionado, essa é a fase mais conhecida e evidenciada pela Psicologia norte-americana, e também o período pelo qual Vygotsky se tornou mais conhecido e reconhecido pela Psicologia soviética, fato que contribui significativamente para que construções que pudessem levar à compreensão da subjetividade fosse desconsiderada.

A Teoria da Atividade foi, até os anos de 1960, o pensamento hegemônico da psicologia soviética. A partir de 1970, “quando o centro do poder na Psicologia soviética passou para o Instituto de Psicologia da Academia de Ciências” (GONZALEZ REY, 2007b, p. 102), abriu-se a discussão sobre as limitações do termo “atividade”, o que influenciou o desenvolvimento e a qualificação da Psicologia soviética.

Na última parte da obra de Vygotsky, ele retoma o estudo da personalidade e considera, então, o sentido como se fosse uma unidade para o desenvolvimento da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2007a). A personalidade é entendida como uma produção, como um sistema aberto e em processo, e não como uma estrutura intrapsíquica, ou seja, “é um sistema vivo que toma formas múltiplas em configurações subjetivas diferentes e constantemente desenvolvidas pelas pessoas, nos diferentes campos de sua experiência” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 30).

Trata-se assim de uma perspectiva que pretende estar mais aberta para compreender os indivíduos e a complexidade de seus processos, principalmente quando em Psicologia da Arte Vygotsky passa a entender que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Bozhovich, uma das colaboradoras e seguidoras de Vygotsky, é quem abre uma nova interpretação do autor, diferentemente da que se tornou dominante na própria Psicologia Soviética, que acaba tomando um rumo distinto e voltando ao positivismo metodológico, reforçando o uso do experimento na investigação psicológica,

que se orientó preferentemente al estudio de procesos sensoriales y cognitivos en los marcos de la Teoría de la Actividad. Esta Teoría representó un nuevo momento de una vieja tendencia, que la Psicología Soviética, por el contexto ideológico en que se desarrolló, no pudo superar nunca: su énfasis en identificar la materialidad de lo psíquico en formas objetivas, biológicas o sociales. Esto nunca le permitió a los psicólogos soviéticos la construcción teórica de una visión ontológica diferente de la psique partiendo de la definición de su carácter cultural. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 135).

Contudo, a crítica de González Rey (2003, 2007b, 2012b) à Psicologia moderna refere-se à falta de espaço para pensar o indivíduo e a subjetividade. O indivíduo foi fragmentado pela Psicologia quando ela atingiu o caráter de ciência e os processos emocionais e afetivos passaram a ser compreendidos separadamente da cognição, sendo muitas vezes considerados secundários. Quando a Psicologia assumiu a base marxista, simplificou o processo de interferência do objetivo na constituição psicológica dos indivíduos, deixando de considerar as produções subjetivas individuais. Nesse ínterim, González Rey (2012a) ressalta que o subjetivo era associado ao interno, ao distorcedor, ao espiritual, ao reflexo do externo, ao oculto, mas em nenhum caso se especificava a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva.

Desse modo, há necessidade de desenvolver teorias que possam compreender os indivíduos constituídos por processos e sistemas abertos, que sofrem influência social e histórica, mas que também têm capacidade de produzir sentidos individuais aos processos que vivenciam. A compreensão e o reconhecimento da subjetividade propõem a assunção da psique também como um processo que involucra o indivíduo e toda sua complexidade (cognição, afetos, emoções, história, cultura).

As configurações subjetivas não são anteriores à experiência e nem mesmo determinantes dela; pelo contrário, “elas são a própria experiência como subjetividade vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 28), visto que a concepção de subjetividade está diretamente ligada à concepção de indivíduo. E este, nessa perspectiva, é concebido como produção humana. A subjetividade é objetiva, na medida em que ocorre a partir da condição humana, da cultura em que o indivíduo está inserido efetivamente, mas é subjetiva por ser uma produção psíquica, uma produção de sentidos subjetivos pelos quais o indivíduo expressa sua autonomia e sua criação em relação às interferências externas. Assim, a subjetividade não é um reflexo linear de qualquer ordem objetiva dada, nem é determinada pelas condições externas, mas representa uma produção simbólico-emocional do indivíduo, quando ele vive essas condições.

Em uma perspectiva dialética, a subjetividade abarca todos os processos humanos, desde os macrossociais até os individuais; não dialoga com atributos universais, mas compreende uma produção de sentidos que não pode ocorrer separadamente do contexto e das complexas formas de organização social. O indivíduo se dá social e individualmente, ou seja, “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais em que atuam” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 126).

É importante ressaltar que não há uma cisão na qual se configura uma subjetividade individual, inerente ao indivíduo, e outra subjetividade relativa ao social. Pelo contrário, trata-

se de um sistema complexo que se constitui em dois espaços, de forma dialética: o individual e o social. Esses dois espaços se inter-relacionam de forma que um constitui o outro, daí que se compreende a subjetividade individual e a social.

Para González Rey (2012b), é desse modo que se rompe em definitivo com a concepção de um indivíduo naturalizado. O social constitui a subjetividade na medida em que o indivíduo está inserido em um mundo real, com uma história e uma cultura, e nesse contexto ele se torna humano, apropriando-se dos recursos que a humanidade tem construído como forma de viver e conviver socialmente. O individual refere-se à possibilidade de produção que cada indivíduo tem durante sua trajetória; são os processos e formas de cada um, que faz cada pessoa construir sua própria história. A tensão existente entre os dois níveis é uma das forças essenciais para o desenvolvimento de ambos.

Nesse sentido, a subjetividade individual é definida por González Rey (2002b, p. 212) como

processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece construída a história única de cada um dos indivíduos, que dentro de determinada cultura se constitui em suas relações sociais [...]. A subjetividade individual expressa os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência através do curso da história do sujeito.

A subjetividade social, por sua vez, está relacionada à concepção de uma sociedade como sistema, na qual os processos macro e micro são produzidos pelo homem. Essa produção também é feita a partir da subjetividade individual, quando os indivíduos produzem sentidos subjetivos e imprimem sua marca, tornando o processo social passível de modificações e não um processo simplesmente causal. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017b, p. 54), “a subjetividade social é uma fonte constante de produção de sentidos subjetivos nas tramas de seus múltiplos personagens”, ou seja, são crenças, valores, construções simbólicas em geral, que participam de forma ativa da produção de subjetividade dos indivíduos que também produzem a subjetividade social.

Nesse sentido, Oliveira (2018, p. 49) salienta que a subjetividade social é “constituída por processos subjetivos produzidos nos cenários sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, não podendo ser compreendida por uma ‘somatória’ de subjetividades individuais”. Ou seja, a subjetividade social é também uma organização complexa a partir da produção dos indivíduos que compõem estes espaços sociais; funciona como um sistema integrador de múltiplas configurações subjetivas, grupais ou individuais.

Cabe ressaltar, então, que a subjetividade social se expressa nas crenças, nos mitos, nas representações sociais, na moral, nas relações de poder, nas formas de funcionamento das instituições, nos tipos de gestão, nas hierarquias, na forma como o saber circula, nas ideologias, nos modos das pessoas expressarem seus (des)contentamentos, na qualidade dos diálogos que se caracterizam nos espaços, entre outros (GONZÁLEZ REY, 2002b).

Oliveira (2018, p. 49-50) ressalta que a “categoria subjetividade social chama a atenção, dentre outros aspectos, por permitir compreender a organização e os efeitos colaterais das produções simbólico-emocionais para além de um espaço social”, ou seja, poder pensar a forma como essa produção social participa da produção de configurações e sentidos subjetivos das pessoas que participam destes espaços sociais e, também, perceber a complexidade desse movimento de produção dialética.

Nesse sentido, compreende-se que os vários sistemas de uma sociedade são constituídos a partir de sentidos subjetivos e estão imbricados com todas as atividades produzidas socialmente. Assim, a subjetividade é considerada um processo aberto em que estão articulados o social e o individual.

Postos os conceitos iniciais da Teoria da Subjetividade e alguns aspectos históricos que contribuíram para sua conformação, cabe direcionar a atenção à categoria de Sentidos Subjetivos. De acordo com González Rey (2007a, p. 155),

a categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por Vygotsky na última etapa de seu pensamento científico e, inacreditavelmente, ela foi ignorada na Psicologia Soviética até a década dos anos oitenta [1980] e substituída pela categoria de sentido pessoal de A. N. Leontiev, mas que tomou um caminho diferente daquele que a categoria de sentido sinalizava na obra de Vygotsky.

De acordo com o autor, a categoria sentido na Psicologia ocidental aparece muito identificada com o caráter singular do significado, interpretação que lhe parece bastante influenciada pelo viés linguístico e cognitivo característicos de muitas interpretações de Vygotsky entre autores da Psicologia norte-americana, tais como, Jerome Bruner (1915-2016), Jaan Valsiner, James V. Werscht, entre outros, centrando-se na ação e mediação semiótica, “ignorando outras contribuições do pensamento de Vygotsky” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 155), o que os distancia da compreensão do pensamento de Vygotsky como um sistema complexo em desenvolvimento.

Cabe salientar, ainda, que na obra *Pensamento e Linguagem*, a construção de Vygotsky em relação a tais categorias aparece bastante relacionada à palavra, como é possível observar:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida



em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1996, p. 104).

O significado não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. O sentido, por sua vez, está mais relacionado ao indivíduo; entretanto, não deixa de estar vinculado ao todo. O sentido, por sua vez, não tem a estabilidade do significado; é uma produção de cada indivíduo em relação à palavra, estando fortemente relacionado às experiências de cada um. Segundo Vygotsky (1996), a separação entre significado e sentido deve-se a Paulhan (*apud* VYGOTSKY, 1996, p. 125):

[...] Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala.

Entretanto, segundo González Rey (2007a), o conceito de sentido na obra de Vygotsky rapidamente toma diferentes formas de expressão. Inicialmente, referia-se à linguagem propriamente dita – o sentido das palavras lado a lado ao significado –, como visto acima, porém, progressivamente, foi se desprendendo da palavra. De acordo com o autor, na última parte de sua obra, Vygotsky se dedica a explorar a parte de sua obra mais ignorada pela tradução ocidental, de modo que se centra na complexa relação entre afeto e emoção e entre sentido e significado, “o que, conhecendo a lógica do pensamento vygotkskyano, faz pensar que nesse esforço ele tentaria encontrar uma unidade da vida psíquica capaz de envolver de forma inseparável essa nova unidade cognitivo-afetivo” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 158).

Interrompida a sua produção de maneira precoce, o autor não burilou a categoria de sentido, segundo González Rey (2007a), mas proporcionou novos desdobramentos às pesquisas em Psicologia. González Rey, então, dedicou-se ao estudo da configuração subjetiva e dos sentidos subjetivos como categorias centrais de suas próprias investigações.

É importante observar que o conceito de sentido, postulado por Vygotsky, é base para o conceito de sentidos subjetivos, mas não se trata do mesmo fenômeno, pois “afasta-se da relação imediata sentido-palavra, da qual Vygotsky também começou a se afastar em seus últimos trabalhos (VYGOTSKY, 1984), mas sem se deter teoricamente nas consequências dessa separação” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 170). Nessa nova perspectiva, os sentidos subjetivos e a subjetividade são entendidos como sistema, e também a personalidade, que deixa de ser um conceito isolado do trabalho psicológico clínico.

A atividade humana, mediada socialmente, é produtora de significados e sentidos, partindo do social para o pessoal. As emoções e os processos simbólicos, organizados no decurso da experiência, não são isolados, não fazem parte de um desenvolvimento individual ou natural da pessoa, têm como esteio a configuração subjetiva dessa experiência, na qual estão implicados subjetivamente todos os processos psíquicos que dela participam (GONZÁLEZ REY, 2012a).

González Rey e Mitjans Martínez (2017b) salientam que o conceito de sentido subjetivo teve um longo caminho até sua consolidação. Inicialmente, González Rey utilizou a terminologia sentido psicológico, no intuito de “identificar a implicação emocional de um determinado conteúdo ou função” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 47) nos estudos que realizava sobre a personalidade. O autor ressalta que naquele momento atribuiu ao conceito uma qualidade emocional, a qual não era possível a partir de outras teorias da Psicologia já instauradas, ou seja, o conceito estava direcionado para identificar e qualificar a afetividade das formações psicológicas da personalidade em seu caráter motivacional, sendo este o primeiro campo de sua pesquisa.

Pode-se dizer que é também a partir do desenvolvimento desse conceito de sentido psicológico que começa a gênese do método construtivo-interpretativo, na medida em que, para compreender os sentidos psicológicos, torna-se necessário se afastar dos procedimentos mais indutivos centrados na frequência, sendo preciso preocupar-se com a qualidade das expressões estudadas. Nesse sentido, os autores ressaltam que, nessa primeira aproximação, tendo como objetivo definir o valor motivacional das expressões dos indivíduos, foi necessário apoiar-se em três aspectos: 1) o conteúdo expressado; 2) o vínculo afetivo, avaliado pelas expressões afetivas explícitas associadas a esse conteúdo; 3) a elaboração pessoal, a forma reflexiva e personalizada pela qual o conteúdo aparecia. Entre essas três características, a última era considerada a principal forma de avaliar o sentido psicológico da informação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Contudo, os autores ainda salientam que nesse período, apesar de os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva já aparecerem na obra *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (GONZÁLEZ REY, 1997), eles ainda não eram considerados ferramentas teóricas para a interpretação. Para tanto, era utilizada a categoria indicador, mas de forma distinta do que se propõe na atualidade, pois tais indicadores, apesar de estarem orientados a buscar elementos que levariam a construções que não estavam explícitas nas falas dos participantes, não estavam referidos a sentidos subjetivos nem a configurações subjetivas. Isso quer dizer que

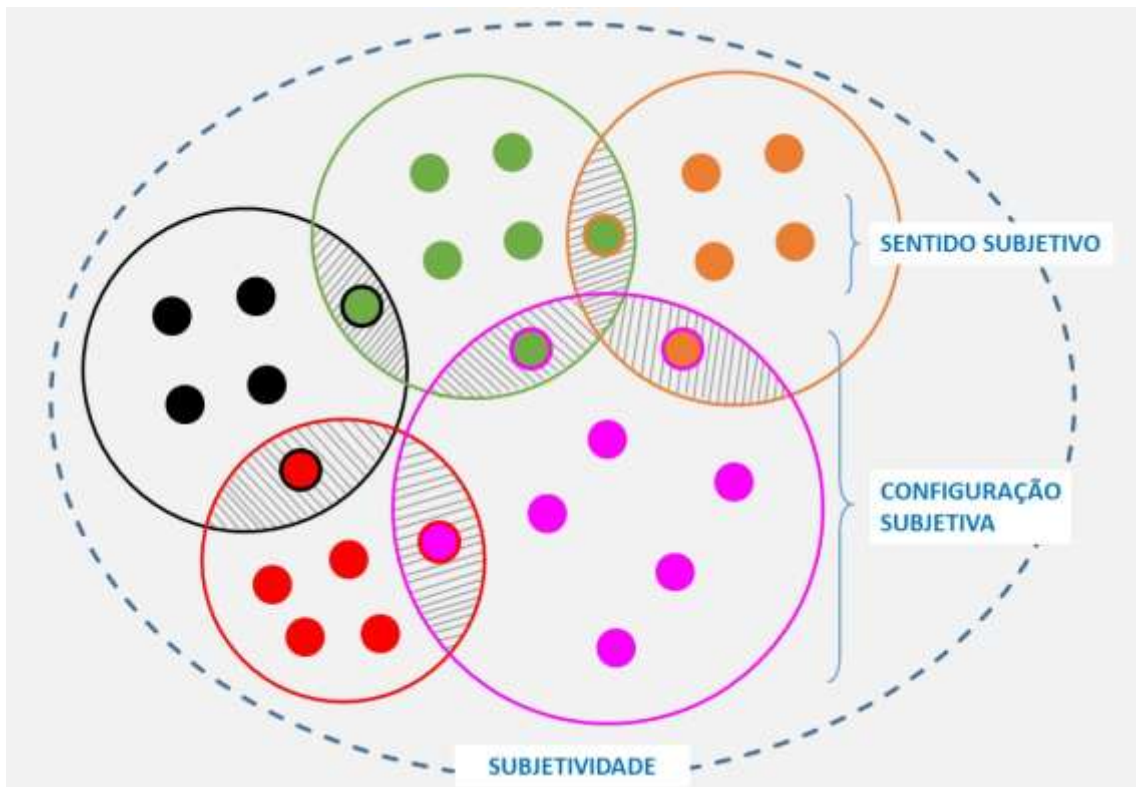
atualmente a Teoria da Subjetividade confere valor heurístico às categorias de sentido subjetivo e configurações subjetivas, entendendo-as como categorias teóricas de interpretação.

González Rey e Mitjans Martínez (2017b, p. 51) referem ainda que “o conceito de sentido subjetivo expressa seu valor heurístico por sua plasticidade, a qual possibilita não reduzir um estado afetivo dominante, um comportamento ou ação da pessoa a uma causa específica”. É preciso, assim, compreender a dinâmica flexível, recursiva e complexa dos sentidos subjetivos, para então admiti-los como um “fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 51) que, apesar de configurarem estados emocionais dominantes, têm capacidade de serem reorganizados e participarem de novas configurações subjetivas e de novas produções de sentidos constantemente.

Cabe ainda salientar que as configurações subjetivas, também entendidas como ferramenta teórica de interpretação no curso da pesquisa, são uma forma, um momento de auto-organização que surge no caótico fluxo de sentidos subjetivos e “que definem o curso da experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 52). Contudo, é importante lembrar que essas configurações não são a soma de sentidos subjetivos, mas uma formação subjetiva que também é geradora de sentidos que, de certo modo, convergem entre si e “representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de sua experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 53). Conforme salientado anteriormente, também são passíveis de modificação a partir da produção de novos sentidos e configurações subjetivas. Considera-se, assim, que a própria configuração subjetiva dominante pode ser alterada, o que representa um dos processos fundamentais do desenvolvimento subjetivo.

A Ilustração 2 busca representar graficamente a organização de um sistema subjetivo, apesar de sabermos que um sistema complexo e em movimento não pode ser reduzido a uma representação estática.

Ilustração 2 – Sistema subjetivo



Fonte: autora (2020).

A subjetividade se organiza de maneira complexa a partir de configurações subjetivas e sentidos subjetivos. No que se refere às configurações subjetivas, é importante compreender também que podem entrar em conflito com outras configurações, o que pode, no curso das experiências vividas pela pessoa, provocar a produção de novos sentidos subjetivos e também de novas configurações subjetivas. Entende-se que tais configurações representam sistemas em movimento e, portanto, estão em constante (re)organização. Pode-se considerar, ainda, que uma configuração subjetiva é definida pela organização complexa de emoções, processos simbólicos e significativos, que toma forma variável. Dentro dessas organizações subjetivas, o sentido subjetivo articula o mundo historicamente configurado do indivíduo com a experiência do momento presente, realizando a integração dialética do momento atual com momentos históricos. Portanto, o sentido é constituído e constituinte da subjetividade (MADEIRA-COELHO *et al.*, 2017).

Nesse sentido, salienta-se que

o indivíduo não é “vítima” de sua subjetividade, ele pode tornar-se sujeito dela, o que define um processo ativo na tomada de caminhos e decisões que são fontes geradoras de sentidos subjetivos. Por isso, o emergir do sujeito é parte essencial da mudança de configurações subjetivas, que até determinado momento foram hegemônicas no modo

de viver uma experiência. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 53).

É importante salientar, aqui, que o termo sujeito tem valor de categoria na Teoria da Subjetividade. Diferentemente da forma como é amplamente utilizado, no senso comum pessoalizado, sujeito enquanto categoria tem uma qualidade específica: o caráter gerador. A categoria se estrutura em oposição à ideia de reprodução. Quando se refere à organização subjetiva, o sujeito emerge quando consegue abrir espaço de subjetivação alternativo ao sofrimento ou a condição atual, nos diferentes momentos da experiência. Nesse sentido, o sujeito tem capacidade de gerar ações singulares, produzir novos sentidos e configurações subjetivas, abrindo uma via própria de subjetivação.

González Rey (2017b) destaca que o sujeito emerge como uma forma de viver, gerando, de maneira ativa, novos sentidos subjetivos durante sua ação. Por sua vez, as decisões, opções e caminhos traçados a partir da emergência do sujeito tem o potencial de ser uma “fonte de sentidos subjetivos que salientam as configurações subjetivas da ação, levando a mudanças na sua organização” (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 250, tradução nossa).

Agente, é um outro conceito, que vem sendo desenvolvido no escopo da Teoria e refere-se aquele indivíduo ou grupo que “toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso [dos acontecimentos]” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 73), mas, não chega a gerar novas vias de subjetivação, uma via própria.

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017b, p. 72),

o agente e o sujeito propostos por nós, não são a-históricos, não são estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar [...] processos que estão para além de seu controle, de sua consciência.

Ou seja, um indivíduo não “é” ou “não é” sujeito ou agente durante toda a vida, mas, em determinados momentos pode emergir como tal. Isso é possível porque as configurações subjetivas não representam totalidades estáticas, mas sistemas em movimento, que se auto organizam constantemente no fluxo caótico, contraditório e complexo dos sentidos subjetivos. As próprias configurações podem entrar em conflito entre si, o que pode também tensionar novas produções de sentidos e configurações subjetivas. “Nesse processo pode-se alterar a própria configuração subjetiva dominante, o que em muitos casos representa um dos processos fundamentais do desenvolvimento subjetivo”, afirmam González Rey e Mitjás Martínez (2017b, p. 53). Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento subjetivo pode ocorrer

quando na experiência vivida, na ação do indivíduo, em um processo frequentemente contraditório e que pode gerar até mesmo mal-estar, o indivíduo cria novas vias de subjetivação.

Assim, ao enfrentar situações reais, o indivíduo o faz na dinâmica de uma configuração subjetiva, a partir da qual se orienta no mundo, sempre considerando que essas configurações não são estáticas, apesar de com o tempo irem tomando certa estabilidade. Conforme Tacca e González Rey (2008), esse mundo está integrado em sua dimensão simbólico-emocional como resultado de processos subjetivos, em uma multiplicidade de desdobramentos. Desse modo, a subjetividade precisa ser entendida como um fenômeno que tem caráter histórico – história das diferentes relações da pessoa ao longo de sua vida – e cultural – marcado por sistemas de valores e construções simbólicas de determinado grupo –; como um sistema complexo e aberto de formações e subsistemas psicológicos, conectados entre si, e que tem seus conteúdos expressos em múltiplas e diferentes formas, pois, “nessa rede, estão integrados elementos individualizados no trânsito de contínuas e mutáveis condições sociais, culturais e históricas” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 146).

Ainda, pode-se inferir que, mesmo que se compreenda que o indivíduo se constitui em um processo cultural e histórico, o sentido subjetivo não é a expressão linear do social, do contexto no qual está inserido e de sua cultura. O sentido subjetivo é uma produção do indivíduo e não pode ser reduzido ao conceito de internalização. Pelo contrário, refere-se ao corolário de uma trama de eventos e suas consequências, expressas em complexas produções psíquicas (GONZÁLEZ REY, 2007a). Nesse ínterim, a organização psíquica dos indivíduos é definida como subjetividade, “inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 173).

De seu ponto de vista, a subjetividade precisa ser estudada a partir de uma perspectiva em que o singular seja considerado parte constituinte do subjetivo, mas não único. Assim, o emocional e o simbólico se unem na produção de sentidos subjetivos, ou seja, a produção individual se organiza sobre sistemas simbólicos já existentes, sendo justamente esse processo a possibilidade do novo, da diferenciação humana. Assim, refere que

[...] as configurações subjetivas têm um caráter gerador, definindo o surgimento de processos subjetivos que, na aparência, não se justificam pela experiência vivida. As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam uns aos outros, gerando contradições e tensões causadoras de mudanças. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 136).

Quando os indivíduos se inter-relacionam, colocam em movimento a produção subjetiva. Os sentidos subjetivos produzidos desde a primeira infância participam dessa interação de forma que novos sentidos são produzidos e se integram à configuração subjetiva

de cada pessoa. Nenhum indivíduo participa de uma atividade material de forma neutra, pois expressa nessas experiências características de sua produção subjetiva. Contudo, as produções iniciais não são definidoras da nova experiência. Apesar de considerar que há núcleos estáveis de produção subjetiva, construídas ao longo da experiência de cada um(a), deixando rasgos na personalidade, sempre há possibilidade de transformação, de emergência de novos sentidos que podem modificar o valor subjetivo da situação e alterar os sentidos subjetivos produzidos inicialmente (GONZÁLEZ REY, 2007b).

Os sentidos subjetivos são a integração dos espaços individual e social da configuração subjetiva do indivíduo. É a singularidade que se expressa em trajetórias únicas e em ações concretas. Porém, podem assumir certa regularidade em função dos contextos nos quais estão inseridos. Isso não significa que os indivíduos introjetam o material, mas que, como a produção parte também do social, as questões simbólicas e os contextos podem contribuir para essa similitude, sempre considerando a possibilidade do novo e do diferente. É essa a complexidade da compreensão da subjetividade nessa perspectiva: o movimento dialético entre o que está instituído e é produzido socialmente e a produção individual de cada pessoa.

Destarte, se torna possível o intento de compreender como a configuração subjetiva e os diversos discursos hegemônicos e segregatórios, por exemplo, influenciam na produção da subjetividade e dos sentidos subjetivos dos indivíduos, dos espaços sociais e das instituições que coexistem nessa configuração. O social não é apenas o meio em que o indivíduo está inserido, mas é parte dele na medida em que se constitui subjetivamente a partir dessa esfera, da produção da humanidade, do complexo sistema histórico e cultural marcado pela tradição. Esse sistema também é gerador de sentidos subjetivos, ou seja, a subjetividade social se expressa na constituição subjetiva de cada indivíduo concreto de forma diferenciada, devido ao movimento dialético permanente entre social e individual (GONZÁLEZ REY, 2017a).

Diferentemente das teorias que consideram o desenvolvimento humano intrapsíquico e universal, essa perspectiva pensa no indivíduo que se constitui por meio da mediação entre ele e o social, realizada por outros indivíduos. Assim, a produção de sentidos subjetivos ocorre por toda a vida e é a partir deles que a pessoa vai tornando seu aquilo que é produzido pela humanidade como um todo. Todavia, o indivíduo é gerador de sentidos e não se limita a nenhuma condição subjetiva dada *a priori*; existe, então, uma tensão entre a produção subjetiva do indivíduo e a configuração subjetiva atual. Progressivamente, os indivíduos vão atuando nos espaços sociais e vão desenvolvendo estratégias de ação pessoal comprometidas com esses ambientes, operando em uma complexidade cada vez maior, sendo necessário construir alternativas para viver de acordo com o que está posto pelo espaço social. Tais estratégias,

modos de vida e concepções estão sempre relacionados à produção de sentidos subjetivos de cada pessoa a respeito de suas vivências e, ao mesmo tempo, os sentidos subjetivos estão, de alguma forma, relacionados aos sistemas de sentidos subjetivos produzidos histórica e culturalmente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

A configuração subjetiva é entendida como um sistema integrado e aberto. Nesse sentido, cabe inferir que um dos registros importantes nessa configuração são as emoções. Elas fazem parte das diferentes atividades da pessoa e são extremamente variáveis; são expressão do estado geral dos indivíduos e dos sentidos produzidos. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c), as configurações subjetivas são as organizações que vão surgindo no curso das experiências humanas, através das quais vão se definindo os principais estados subjetivos que caracterizam qualquer relação humana, ou mesmo, o próprio indivíduo em determinado momento do seu desenvolvimento. As configurações subjetivas, de acordo com os autores, caracterizam não somente a subjetividade individual, mas também, a subjetividade social, tendo em vista que a produção de subjetividade de um indivíduo se configura, simultaneamente, pela subjetividade individual e social.

De acordo com González Rey (2003, p. 249), “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”, ou seja, existem complexas redes de sentidos subjetivos por trás das emoções, em uma relação em que os sentidos produzem emoções e as emoções produzem sentidos, integrando-se à organização geral da configuração subjetiva. Corroboram Madeira-Coelho *et al.* (2017, p. 67), quando salientam que

a categoria sentido subjetivo assume valor particular para a compreensão das emoções em seu caráter subjetivo, pois aí estão implicados processos permanentes de relação recursiva entre emoções e significados, que, por sua vez, organizam subjetivamente a experiência histórico-social humano.

Infere-se, ainda, que na configuração subjetiva circulam sentidos subjetivos provenientes das mais diversas áreas da vida das pessoas. Desse modo, na ação atual podem estar imbricados elementos e produções de diferentes tempos e espaços da vida social. Mais uma vez aparece a tensão entre o real – aquilo que o indivíduo vive no agora, que é concreto – e sua própria produção – que, de alguma maneira, deforma essa realidade a partir da produção de novos sentidos subjetivos que integram essas duas instâncias. Assim, analisar e compreender as emoções, as crenças, as representações, dos participantes de uma investigação permite a interpretação por parte do pesquisador, compreensões as quais o indivíduo não consegue sozinho devido ao nível inconsciente de tais produções subjetivas.



Contudo, a partir dos estudos de González Rey (2003, 2005a, 2011, 2012a) e o desenvolvimento da abordagem da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, considera-se que a formação docente, de maneira mais específica a formação da(o) educadora(or) social, precisa ser orientada para os aspectos da subjetividade que constituíram a pessoa ao longo de sua história de vida, impactada por suas trajetórias pessoal, profissional e formativa (MADEIRA-COELHO *et al.*, 2017). É nesse sentido que se orienta esta proposta de tese, de modo a investigar mais profundamente a constituição subjetiva dessas(es) profissionais. Desse modo, o próximo subcapítulo deste projeto se dedica a apresentar a perspectiva teórica que orienta as compreensões que têm sido construídas pelas autoras e pelo grupo de pesquisa (Formação Docente, Inclusão e Processos de Aprendizagem – FIPA) do qual participam a respeito da aprendizagem, entendida aqui como uma produção humana.

### **3.2 Aprendizagem humana<sup>20</sup>**

Há alguém que nunca tenha aprendido nada? Defende-se, neste subcapítulo, que no processo de humanização o homem sempre aprende, pois precisa aprender para se constituir como tal. Desde o uso da ferramenta mais simples até a criação mais complexa da existência humana, em todos os processos, de diferentes formas e ritmos, por necessidade ou por prazer de dominar o instrumento, ou de se relacionar com o outro, o homem aprende. Desse modo, compreende-se que o aprender é um processo humano, que ocorre desde a mais tenra idade até a morte. Trata-se, pois, de um complexo processo, dinâmico e não linear, a partir do qual o indivíduo apreende as mais diversas formas de sobreviver no mundo: locomover-se, comunicar-se, alimentar-se, entre outras.

Nesse sentido, Heller (2014) destaca que o homem torna-se homem ao ser inserido na cotidianidade; o seu amadurecimento significa que adquiriu as ferramentas e habilidades necessárias para a vida cotidiana em sociedade. É adulto aquele que domina essas ferramentas, que começa com o domínio dos objetos, desde o mais simples, como segurar um copo. Esse exemplo serve para mostrar a complexidade do processo de tornar-se humano: do domínio do objeto palpável (o copo), ao domínio das relações que se estabelecem nesse contexto.

O aprender é também condição humana, pois durante toda a vida o homem aprende. As condições de existência humana – a vida, a natalidade, a mortalidade, a mundanidade, a

---

<sup>20</sup> Parte deste texto encontra-se publicado na Dissertação de Mestrado “O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (ROCHA, 2016).

pluralidade e a Terra – não condicionam o humano de modo absoluto (ARENDDT, 2014), pois sempre há a possibilidade de, como seres humanos, passar por processos históricos e culturais similares e de apreender a realidade, a partir da subjetividade, de formas diferentes, pelos processos de aprendizagem que são sociais, mas também individuais. Tudo com o que os homens entram em contato por meio da história humana, ou mesmo tudo o que eles produzem torna-se condição humana, converte-se em marca da sua existência. O aprender é parte dessa condição e, ao mesmo tempo, possibilita-a, se for levada em consideração a ideia de que a partir dos processos de aprendizagem o homem apropria-se do humano e, também, o produz.

Segundo a autora, essas mesmas condições da existência humana não podem explicar o que ou quem são (ARENDDT, 2014, p. 13), pela complexidade do ser humano, em uma perspectiva filosófica. Nessa concepção de incompletude e inacabamento, o indivíduo se constitui único, apesar de engendrado em um contexto social, histórico e cultural. A aprendizagem se dá em meio a essa complexidade e é, também, a partir dela que o homem adquire os recursos necessários para produzir sua humanidade.

A condição humana “compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem” (ARENDDT, 2014, p. 10), pois a vida dos homens não se limita ao que lhe é “entregue” ao nascer e, a partir da sua ação sobre o mundo e com os outros, há sempre a possibilidade de reproduzir ou transformar. A condição humana é, pois, tudo o que ao entrar em contato com o homem torna-se condição imediata de sua existência. Considera-se o aprender como condição e produção humana, pois, a partir dos processos de aprendizagem, os homens se apropriam dos recursos criados para a vida em sociedade, tornando-se, assim, uma condição para que se insiram no processo histórico da humanidade.

Tem-se a concepção, então, de que o homem irá se tornar homem ao longo de sua vida a partir do contato com outros homens, ao passo que se insere em uma cultura, dotada de história, em uma família, com compreensões de mundo e de vida específicas. Desse modo, considera-se que as(os) primeiras(os) cuidadores terão um papel essencial em seu desenvolvimento biológico, social e psicológico. É nesse contexto primário de socialização que o indivíduo tem as primeiras possibilidades de aprender sobre o mundo no qual está inserido. Assim, constitui-se em uma práxis, em um fazer, em uma relação ativa com o real no qual se modifica e modifica o mundo (QUIROGA, 1996).

Ao longo da vida humana, o aprender ocorre nas esferas privada e pública. Para Arendt (2014), a esfera do privado se refere basicamente à família. O público, por sua vez, é evidenciado pelo social e pelo político. Contudo, a esfera privada é sempre perpassada pela pública, haja vista que a produção de humanidade se dá a partir da ação sobre o mundo. O

aprender, contudo, ocorre nessas duas esferas, pois é produção humana da esfera pública e, também, daquela que ocorre na esfera do privado, na família e com características da própria pessoa, que torna seu aquilo que é humano, sem deixar de ser singular.

Para Heller (2014), o ser humano é genérico e individual. Genérico porque faz parte de um grupo maior de animais, de humanos, e individual porque se filia a esse grupo de forma individual e única, constituindo-se nesses dois polos. Portanto, a pessoa que participa da cotidianidade é sempre genérica e individual, pois, sendo somente particular, jamais poderia expressar ou representar a essência da humanidade. Entretanto, é impossível negar a irrepetibilidade e a unicidade de cada homem como fator ontológico fundamental.

Rocha e Di Franco (2017, p. 168) ressaltam que

a aprendizagem das formas de intercâmbio e comunicação social é uma assimilação indispensável para a vida cotidiana, que é compartilhada; é a mediação entre o sujeito – com todas as suas características individuais – e os costumes, as normas e a ética de um grupo mais amplo.

Ou seja, o aprender cumpre papel fundamental no processo de humanização. Trata-se de um conceito muito mais amplo do que aquele produzido pela subjetividade social mais hegemônica, que o relaciona diretamente aos processos de escolarização, como salientado na introdução desta tese, e que exclui a possibilidade de aprender de todas(os) àqueles que não estão adequados aos padrões escolares, a uma normatividade bastante exigente, que de algum modo nega o diverso, que é essência do humano.

Retomando a questão da cotidianidade, cabe ressaltar que, ainda que a vida cotidiana se preste, muitas vezes, à assimilação espontânea de regras e padrões dominantes, sempre há a possibilidade de imprimir características e aspectos próprios naquilo que é comum. Desde que, de acordo com Heller (2014), o indivíduo tenha disponibilidade para enfrentar as contradições e as hegemonias do próprio sistema. Ou melhor, que sua inserção no mundo possibilite a construção de ferramentas para a sua individuação. Esse tom que a pessoa dá para as suas experiências e que de alguma forma também é percebida(o) pelas(os) outras(os) como características individuais, é o que a autora chama de entonação. Para ela, não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo,<sup>21</sup> ultrageneralização, juízos provisórios, mimese e entonação.

Todavia, em todos esses processos, os homens aprendem uns com os outros. Sem a possibilidade da experiência, das formas de viver e relacionar-se, a humanidade não teria como continuar a reproduzir e produzir sua história. É possível inferir, então, que é a partir dos

---

<sup>21</sup> Reduccionismo econômico.

processos de aprendizagem, da possibilidade de assimilar o novo e de tornar seu aquilo que é humano e de produzir nesse processo, que cada indivíduo se torna humano e produz humanidade. Muito além de ser um privilégio para quem está na escola, o aprender é condição e produção de quem se torna humano. É a possibilidade de ser humano que se realiza somente por meio de outros humanos, e o único título exigido para esses ensinamentos é ter vivido; apesar de aprender com o meio, os rituais, a cultura, o principal professor é o outro, é quem compartilha e ensina a produzir humanidade.

É possível aprender mecanismos, fórmulas e modos com a cultura, história e variados recursos, mas somente se aprende sobre significados com outros homens, o que torna os indivíduos efetivamente humanos. A partir de então, é possível entender a complexidade dos processos de aprendizagem, que não são um simples processamento de informações, mas compreensão e atribuição de significados. Mais do que pensar, é necessário refletir sobre o que se pensa e, assim, compreender como ocorre a produção de significados ensinados e transmitidos cotidianamente. Além dos significados, parte da subjetividade social, o aprender se dá ainda na complexidade da subjetividade entendida enquanto processo individual e social. Nesse sentido, enquanto vive a experiência de aprender o indivíduo, inconscientemente, evoca sentidos subjetivos produzidos nas mais variadas áreas de sua vida e, concomitantemente, vai produzindo novos sentidos subjetivos, expressos por emoções, crenças, inseguranças, confiança em sua capacidade, entre outros; questões estas que participam ativamente dos processos de aprendizagem dos indivíduos, conferindo complexidade a estes processos.

Por meio das relações de ensino e aprendizagem, no processo de tornar-se humano e produzir humanidade, na experiência, forjam-se as(os) aprendentes. Cabe salientar que nesse processo, pensamento (intelectual) e afetos não se forjam separadamente, mas as questões subjetivas, sua produção de sentidos, sentimentos, se efetivam “no conjunto de operações e decisões que a pessoa, como sujeito, assume de forma ativa” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 36). Assim, a aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de significados e operações com caráter cultural. Essas práticas sociais são dotadas de uma emocionalidade que está além dos significados, nos sentidos e configurações subjetivas dos indivíduos; “a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 33). O que permite pensar que, ao aprender uma operação matemática, o indivíduo não se utiliza apenas de uma estrutura cognitiva, mas o momento vivido ocorre na complexidade e, então, no aprender, ele coloca em ação um sistema que articula todas as instâncias da pessoa, o que inclui os processos simbólico-emocionais, que não estão separados da estrutura cognitiva, mas foram constituídos desde sua gênese intrincados. A aprendizagem da operação matemática está, assim,

permeada por questões subjetivas, que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Segundo González Rey (2012a), na cultura ocidental, a Psicologia como ciência tem se dedicado muito mais aos processos cognitivos e aspectos instrumentais, fazendo a teoria iniciada por Vygotsky ser vista essencialmente em uma perspectiva instrumentalista, incorporando a ideia de que a aprendizagem está diretamente ligada à ação e às funções cognitivas como ferramenta da cultura, desconsiderando os processos simbólicos, as emoções, a produção de cada pessoa. Porém, “o sujeito que aprende define-se não pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do aluno nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 36). Ou seja, a(o) aprendente se aproxima do objeto de conhecimento, desenvolve estratégias e produz sentidos para e na relação com o aprender, tendo um papel ativo não apenas no que se refere à ação, mas também na produção psicológica.

Nesse ínterim, Mitjás Martínez e González Rey (2012) ressaltam que os estudos referentes ao aprender foram orientados muito mais pela natureza cultural dos processos cognitivos do que pela natureza cultural dos processos subjetivos mais abrangentes imbricados com a cognição, o que daria um caráter mais amplo e menos descritivo aos processos de aprendizagem, considerando que o cognitivo é um processo subjetivo. Esse pensamento reduziu ainda a complexidade da relação entre o indivíduo e a sociedade, restringindo o social a influências no desenvolvimento dos indivíduos ao longo da vida (GONZÁLEZ REY, 1998-1999).

Os processos simbólico-emocionais podem até ser negados quando a temática é aprendizagem, como historicamente tem sido feito, mas não podem ser isolados para que o indivíduo aprenda fora dessas produções subjetivas. Não é uma “variável” que possa ser isolada para que uma operação matemática seja puramente cognitiva, por exemplo, é, pelo contrário, uma característica específica dos processos humanos (GONZÁLEZ REY, 2019).

Assim, entende-se que a(o) aprendente traz ao cenário da escola, ou a espaços não formais de aprendizagem, todos os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam na complexidade das relações de sua vida. Assim, o aprender ocorre dentro dessa complexa articulação subjetiva que engloba todos os aspectos do indivíduo. Compreender essa constituição como um processo aberto, ou seja, que pode e vai sofrer modificações ao longo da vida de acordo com as relações, experiências e produções, significa entender que a produção de subjetividade na escola também faz parte da configuração

do indivíduo, assim como a produção de outras instâncias também interfere nos processos de aprendizagem dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, há que se considerar o caráter ativo da(o) aprendiz. E isso não quer dizer simplesmente que ele se apropria de conhecimentos, mas que os transforma, integra em um contexto mais complexo de interpretação e os utiliza de diferentes modos e contextos. O ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva, precisam ser revistos, pois devem valorizar a crítica, o estímulo a pontos de vista diferentes, o respeito pelo diferente e a reflexão; precisam considerar as emoções, os sentimentos e as compreensões individuais, ainda que tudo isso possa estar vinculado a uma produção subjetiva mais ampla e não somente pessoal.

O homem recebe informações desde seu nascimento; está imerso em um mundo cheio de informações, e, para sobreviver nele, irá aprender. O fato é que não se trata de uma simples incorporação da cultura ou aquisição de informações, pois, se assim fosse, todas as pessoas submetidas às mesmas práticas culturais saberiam o mesmo e agiriam da mesma forma. Entretanto, é a partir de processos subjetivos que os indivíduos aprendem. Somente as informações relevantes para cada um serão incorporadas de forma mais exitosa aos seus conhecimentos, transformando-os.

Nessa perspectiva,

El aprendizaje, desde esta perspectiva, deja de ser un proceso reproductivo para convertirse en un proceso productivo de un sujeto activo que se implica en él a través de sus procesos de relación que caracterizan el escenario de aprender. El diálogo, la reflexión, y la contradicción, son elementos esenciales para implicar el sujeto en un clima de aprender. El aprendizaje del niño dentro de sus actividades cotidianas, reúne estas características de forma espontánea, sin embargo, el aprendizaje institucionalizado con frecuencia las omite, otorgando al método y al profesor un lugar central que impide al alumno encontrarse en su condición de sujeto. (GONZÁLEZ REY, 1998-1999, p. 20).

Entretanto, se o aprender não é simples assimilação de conceitos, mas uma complexa trama em que o indivíduo apreende a informação e transforma aquilo que já sabe, de acordo, também, com sua emocionalidade, afetos e matrizes de aprendizagem, bem como a partir dos sentidos subjetivos produzidos a respeito desse processo e produzindo novos sentidos, trata-se de um sistema muito mais intrincado, no qual é necessário que ele seja considerado e compreendido. A instrumentalidade metodológica do professor, por exemplo, pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem, pois, antes de tudo, é necessário conhecer e reconhecer a pessoa, compreender seu contexto e então possibilitar estratégias que estejam de acordo com suas necessidades, considerando também suas singularidades.

A investigação “O aprender como processo humano” (ROCHA, 2016) traz em seus resultados questões que corroboram a afirmação supracitada: nos grupos focais realizados com

adolescentes fica evidenciada a importância da relação entre quem ensina e quem aprende para que o aprender seja significativo; as(os) participantes salientam que mais importante do que a tecnologia é o ambiente, os vínculos que se estabelecem, para que se construa um espaço que eles consideram “bom para aprender”. Ou, ainda, quando fica evidente que o aprender na escola é muito mais impossibilidade do que possibilidade, pois, entre outros motivos, as(os) aprendentes não se sentem respeitados, não são escutados, não podem participar de forma ativa da construção de conhecimento. E, além disso, quando em espaços de aprendizagem mais flexíveis do que a escola, espaços de Educação Social, por exemplo, apresentam potencial para aprender (ROCHA, 2016). Assim, é notável que a aprendizagem é muito mais complexa do que processos mecânicos e cognitivos.

Referindo-se à investigação supracitada, na qual foram realizados grupos focais e aplicada uma técnica psicopedagógica individual com as(os) participantes, que investiga a relação com a aprendizagem, Rocha e Rozek (2017, p. 371) destacam que

os desenhos infantilizados, as dificuldades e angústias relatadas em relação ao aprender a ler e a escrever, a dificuldade de vinculação com os ensinantes e o medo de expulsão da escola são indicadores de sentidos subjetivos que se configuram voltados mais à impossibilidade do que à possibilidade de aprender.

Quando esses indivíduos, que apresentam potencial cognitivo para aprender, têm importantes entraves nos processos de aprendizagem, o caráter subjetivo desses processos é revelado. O aprender também é da ordem das relações, das emoções produzidas nessas relações com quem ensina e com os pares e da organização subjetiva do indivíduo que evoca outros sentidos produzidos, de diferentes zonas de sentido que se interconectam com o momento vivido, o momento de aprender.

Quando a conjuntura social considera que aprender é um processo exclusivo da escolarização, como já salientado na introdução, indivíduos que apresentam processos distintos ficam à margem, muitas vezes evadindo da escola, ou estando no espaço escolar sem aprender, acreditando que, de fato, não podem aprender. Tal questão se evidencia quando uma das participantes da investigação em questão diz, aos 18 anos, que nunca aprendeu. Na construção do diálogo, esses posicionamentos apareceram em diferentes momentos, contudo, aos poucos algumas(ns) participantes puderam perceber que o aprender acontece ao longo da vida, no cotidiano, e que, portanto, tinham potencial para aprender, diferentemente da percepção que vinham construindo no espaço escolar.

É importante, então, que se possa compreender que o aprender “é uma atividade que precisamos desempenhar, pois sem ela não conseguiremos sobreviver” (TACCA; GONZÁLEZ

REY, 2008, p. 139). Para tanto, é necessário que os diferentes profissionais que trabalham com educação possam olhar para a aprendizagem a partir dessa perspectiva, para que percebam “o que” e “como” o indivíduo tem aprendido até o momento em que estabelecem uma relação. Não há humano que não tenha aprendido nada.

Considera-se, ainda, que novos sentidos subjetivos puderam ser produzidos pelas(os) participantes durante o processo de investigação, o que mostra como as configurações subjetivas são flexíveis e vão se modificando, formando novas configurações de acordo com as possibilidades de cada indivíduo, suas experiências de vida e sua subjetividade.

Infelizmente, ao contrário dessa perspectiva de aprendizagem humana, a instituição escolar, diante dos recorrentes fracassos de alunas(os) que não se enquadram no padrão esperado, que não aprendem em um ritmo ou de uma forma preestabelecida, culpa a própria criança, explicando complexos e diversos fenômenos a partir da “iatrogenização”<sup>22</sup> do diferente. Separa àqueles que aprendem dos que não aprendem, reforçando o que é entendido como impossibilidade do indivíduo, mas que, na verdade, trata-se da impossibilidade da instituição em lidar com as especificidades e a diversidade. De acordo com Batista e Tacca (2015), o trabalho pedagógico organizado nessa perspectiva tende a negar a capacidade do indivíduo, o direito à identidade da criança, caracterizando-o como cheio de faltas e defeitos.

Tal organização do sistema educacional busca a padronização dos indivíduos e investe seus esforços em transmitir um conhecimento pronto, tendo como base de sua proposta a reprodução. Na perspectiva científica alinhada com o positivismo, a escola passa, ao longo da história, a valorizar cada vez mais conhecimentos predeterminados e fragmentados, e o aprender nesse ambiente não corresponde mais ao interesse de alunas(os), mas a conteúdos que estariam relacionados aos saberes produzidos socialmente. Nesse sentido, Tacca e González Rey (2008) ressaltam que as(os) alunas(os) acabam sendo orientados a utilizar prioritariamente as funções cognitivas e intelectuais, especialmente a memória, fazendo as funções produtivas reflexivas e personalizadas ficarem em segundo plano.

Tal organização também corresponde aos interesses do capital, na medida em que a instituição escolar passa a “preparar” indivíduos para o mercado de trabalho, além de a própria

---

<sup>22</sup> O termo “iatrogenia” se refere ao adoecimento, efeitos adversos e complicações causadas por tratamentos médicos. Utilizamos tal termo com o intuito de ressaltar os possíveis efeitos que uma perspectiva biomédica vem causando dentro da área da Educação, principalmente, no que se refere a sujeitos que não apresentam um desenvolvimento ou comportamento dentro do “padrão de normalidade” ou sujeitos com deficiências. Muitas vezes, nesses casos, os preconceitos construídos a partir da via médica, da prática que considera o diferente como doença, vem causando um efeito iatrogênico social e cultural dentro dos espaços escolares, contribuindo para o adoecimento dos sujeitos. Ver mais em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3437/1/2007\\_IngridLilianFuhrRaad.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3437/1/2007_IngridLilianFuhrRaad.pdf)



escolarização tornar-se mercado de trabalho. Assim, o conhecimento exigido é cada vez mais especializado, prolongando o tempo na escola e afastando aquelas(es) que não têm condições de se manter sem trabalhar nela, ou, ainda, afastando as(os) mais pobres dos postos de trabalho mais valorizados pelo próprio mercado, àqueles que exigem maior nível de especialização. A manutenção do *status quo* se faz também porque, nessa organização que nega a produção e a reflexão, torna-se mais fácil docilizar o indivíduo.

Contudo, de acordo com Tacca e González Rey (2008, p. 141), a escola comete, entre outros, cinco equívocos importantes:

- 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção; e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo.

Desse modo, a produção de conhecimento se torna estanque e os processos de aprendizagem padronizados, sem a possibilidade de reconhecerem-se os diferentes caminhos que podem ser construídos pelos sujeitos nas trajetórias de aprendizagem e a multiplicidade e complexidade de funções que compõem tais processos. Então, a aprendizagem é percebida de modo equivocado como capacidade de repetir, absorver, adquirir, haja vista que as avaliações resumem-se em decorar conteúdos e depois regurgitá-los para “provar” o que foi ou não aprendido.

Paín (1992) ressalta quatro funções da educação que precisam ser observadas quando se trata da aprendizagem humana: a) conservadora – garante a continuidade da espécie, de um comportamento produzido; b) socializadora – utiliza-se da cultura, da língua, do *habitat*, transformando o indivíduo, que se identifica com o grupo, que se submete ao seu conjunto de normas; c) repressora – encontra formas de garantir a sobrevivência do sistema específico que rege a sociedade, “com o objetivo de conservar e produzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social, segundo o papel que lhe atribui na realização de seu projeto socioeconômico” (PAÍN, 1992, p. 12); d) transformadora – momento em que as contradições do sistema são percebidas e reconhecidas, e os indivíduos assumem um posicionamento de ruptura com modelos hegemônicos e de enfrentamento das contradições e dos movimentos que alienam, categorizam e determinam.

Para Paín (1992), o conhecimento é patrimônio do outro e é adquirido em uma elaboração conjunta de quem ensina e de quem aprende, em um processo dialógico. Logo, o conhecimento não é herança genética, apesar do caráter genético da inteligência como aptidão humana, mas construção e produção humana. Para a autora, a inteligência é um conjunto de

processos que permitem a elaboração de um todo coerente e não “vêm” (hereditariamente) em maior quantidade para uns do que para outros. Tampouco se trata de uma simples estrutura, mas nos processos de aprendizagem estão envolvidos um momento histórico, uma pessoa, estruturas e um organismo (PAÍN, 1992). Ou seja, as variáveis dos processos de aprendizagem são muitas e não é possível focar apenas as mais conhecidas ou tradicionalmente discutidas. O humano tem a possibilidade de produzir conhecimento de acordo com as experiências que tem ao longo da vida, e também a partir daquilo que faz ou produz segundo sua subjetividade e experiências.

Não se trata somente de questões cognitivas, mas de processos muito mais complexos dos quais fazem parte aspectos psicológicos e materiais humanos. Essas questões são indissociáveis quando se referem aos processos de aprendizagem, pois, como já foi citado, o indivíduo que aprende é muito mais do que é possível ver ou perceber no momento, está constituído historicamente e é mais do que um ser isolado, é produção humana, se organizada constantemente e não é estático. Os processos de aprendizagem se inscrevem na dinâmica da cultura e constituem a definição de educação em uma perspectiva mais ampla.

Compreende-se a partir dos pressupostos da Psicopedagogia que o indivíduo que aprende e o indivíduo que ensina – aprendente e ensinante – são compostos por quatro dimensões: biológica, cognitiva, social e da aprendizagem. A dimensão biológica – seria o organismo, suas especificidades e a possibilidade de aprendizagem e construção de esquemas de ação sobre o mundo e instrumentalidade para agir sobre ele; a dimensão cognitiva – trata-se mais de uma perspectiva epistemológica interacionista em que o sujeito constrói conhecimento a partir de uma estrutura orgânica inicial, refere-se mais às suas construções; a dimensão social – é composta pelo par ensino e aprendizagem em um contexto específico para cada indivíduo, acompanhado de história e cultura; e, por fim, a dimensão de aprendizagem como função do eu – trata da constituição do indivíduo, em uma perspectiva mais psicanalítica lacaniana, desde seu nascimento, considerando questões específicas da constituição familiar, da problemática edípica e, de modo geral, da formação do ego (PAÍN, 1992).

A partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade, considera-se que tais dimensões ocorrem em um sistema complexo que integra os mais diferentes aspectos da vida do indivíduo em uma organização subjetiva, composta pelo que é individual do sujeito e pelo que é social, mas trata-se de uma subjetividade apenas. Tal subjetividade não ignora o real, tampouco o objetivo, pelo contrário, supera a tradicional dicotomia entre tais processos para reconhecê-los em um único sistema complexo. Assim, compreende-se que o indivíduo se constitui em um movimento dialético entre individual e social; a objetividade não é um aspecto do indivíduo a

ser observado, ela constitui o próprio indivíduo, em diálogo com suas questões individuais. O funcionamento psicológico está relacionado e integrado em uma unidade interfuncional; logo, as funções podem ser diferenciadas, mas não aparecem de forma fixa e independente (TACCA, 2009).

Nessa perspectiva, por exemplo, não é o organismo em si que permite ou impede que uma criança aprenda. É certo que uma deficiência não pode ser negada, mas cada indivíduo vai constituir-se subjetivamente de modo singular a partir dela. Ou seja, dois indivíduos com uma mesma deficiência produzirão configurações e sentidos subjetivos distintos, que se expressarão nas experiências de aprendizagem de modos distintos, assim como também se expressarão diversamente em toda sua experiência de vida, o que pode promover uma produção de subjetividade que se expressa por maior ou menor confiança no seu potencial de aprender, por exemplo. Desse modo, uma deficiência poderá ser um impedimento para determinado indivíduo aprender e a mesma condição orgânica poderá ser motivadora para a aprendizagem de outro, dependerá da produção e da constituição subjetiva do sujeito e não do fato orgânico em si.

A aprendizagem é entendida, então, como função do indivíduo, sendo essencial integrar a subjetividade como um aspecto na compreensão desse processo, pois ela(e) aprende como sistema, não somente com o intelecto. Portanto, aspectos intelectuais e afetivos formam um sistema de interdependência, no qual um é condição do outro, tornando-se uma unidade sistêmica. Desse modo, Tacca e González Rey (2008, p. 145) destacam que “essa aprendizagem, então, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito, que define os tipos de entrelaçamentos que serão feitos com aprendizagens anteriores, o que comporá uma complexa rede”. O movimento dessa estrutura – que permite aprender – ganha tonalidades, significados e sentidos em todas as experiências da(o) aprendente.

Nessa complexidade sistêmica, considera-se que o indivíduo vai se constituindo como aprendente e, quando se propõe a ensinar, compreende-se que sua constituição como ensinante, os sentidos subjetivos que produz nesse lugar, engancham-se às suas produções subjetivas desde suas configurações subjetivas de aprendente. E, dessa compreensão, surge a necessidade de pensar e investigar as configurações subjetivas, a produção de sentidos de educadoras(es) sociais acerca de sua própria aprendizagem.

Desse modo, destaca-se que a escola e as(os) primeiras(os) professores também têm uma importância significativa. Boas ou ruins, todos os indivíduos têm marcas de seus primeiros professores – e quase todos têm relatos significativos sobre seus primeiros anos na escola. As aprendizagens escolares, em virtude de a escola ser o espaço socialmente aceito como “o” lugar de aprender, têm relevância para a construção da(o) ensinante. Logo, a(o) aprendente traz para

o ambiente escolar formas de se relacionar com quem ensina e com a aprendizagem construídas nos primeiros anos de vida, necessitando adaptar-se ao domínio público do aprender, que exige tempos e formas padronizadas, muitas vezes distintas do domínio da família. A construção subjetiva do espaço escolar, os significados construídos acerca do papel do aprender, os sentidos produzidos individual e socialmente a respeito daqueles que frequentam a escola, as formas de fazer educação que o indivíduo vivencia como aluna(o), entre outros, são fundamentais para a constituição da(o) ensinante. Muitas vezes, diante da insegurança ou do não saber, a(o) educadora(or) tende a reproduzir as formas de ensinar às quais foi submetida(o) enquanto aprendente.

Tal ideia corrobora a concepção de González Rey (1996 *apud* TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008) quando considera que nos diferentes espaços e momentos da vida social o sujeito funciona com o sistema complexo de sua personalidade, entendida, por sua vez, como um sistema em constante desenvolvimento, organizadora e geradora de elementos essenciais para o seu funcionamento como um todo. Campolina (2014, p. 182) salienta que “as interações sociais dentro da escola marcam de modo singular as experiências de professores e alunos, como também atuam na constituição subjetiva” delas(es), pois complexas sínteses emocionais e simbólicas se desenvolvem na relação do indivíduo com sua própria aprendizagem.

É importante considerar que as aprendizagens precisam ser significadas pelo indivíduo, que de algum modo precisa integrá-las, envolvê-las em outros significados, promovendo a produção de novas configurações e sentidos subjetivos, de modo que a(o) aprendente possa engajar-se subjetivamente com o processo de aprendizagem e que esses processos promovam seu desenvolvimento subjetivo e a emergência do sujeito. Para tanto, as propostas pedagógicas precisam ultrapassar os tradicionais modelos padronizados que movimentam mecanicamente o funcionamento do indivíduo (TACCA, 2009).

Contudo, no que se refere à escola tradicional, a autora destaca que

na quantidade de atividades lançadas e no formato que elas aparecem, fica evidente a forma engessada, mecanizada e desprovida de significados em que elas se apresentam. Avaliar o aluno mediante resultados previstos indica que a valorização está naquilo que ele reproduziu ou realizou quantitativamente. Aprendeu mais que fez mais e mais depressa e, assim, de forma tortuosa, infere-se que isso é também ser bem-sucedido na escola. (TACCA, 2009, p. 61).

Desse modo, a aprendizagem acaba sendo vista a partir de lentes naturalistas, nas quais se considera que há um curso natural que todos seguem. Evidencia-se, assim, uma visão negativa do indivíduo, que tende olhar para o que falta.

Como marco de referência para a seleção de conteúdos, a escola tem tradicionalmente utilizado como parâmetro aquilo que as(os) alunas(os) não sabem e, portanto, devem aprender. Entretanto, de acordo com a autora supracitada, nesse processo de seleção de conteúdos é possível identificar uma questão que merece atenção: se, dentro de um marco teórico específico, considera-se que para operar um novo conhecimento é necessário que a(o) aprendente tenha construído funções anteriores, que servem como base para operações mais complexas, então seria necessário saber o que ela(e) já sabe, sustentando-se em funções cujas bases estejam sólidas e não nas fragilidades do indivíduo. Nesse sentido, a autora cita Vygotsky, quando salienta que “é preciso apoiar as situações de aprendizagem naquilo que é força e não naquilo que pode ser ou está sendo a fraqueza da criança” (VYGOTSKY, 1997, p. 132 *apud* TACCA, 2009, p. 62).

A partir desse trecho, colocam-se duas questões importantes referentes à aprendizagem. A primeira delas refere-se à necessidade de que educadoras(es), professoras(es) e docentes tracem seus planos pedagógicos a partir do conhecimento que têm sobre o aluno. E, caso não tenham esse conhecimento, precisarão encontrar formas de obtê-lo, tendo como objetivo melhorar suas práticas e de fato oportunizar situações de aprendizagem significativas. Nesse ínterim, a(o) educadora(or) precisará também construir estratégias para dar conta dos diferentes processos de aprendizagem, das singularidades do indivíduo que aprende, ainda, que sua ação parta da coletividade. Na perspectiva de Vygotsky, a coletividade é justamente uma forma de possibilitar o desenvolvimento das funções superiores.<sup>23</sup> Pois, é no espaço da coletividade, na relação com o outro, que o indivíduo aprende aquilo que não sabe e pode, também, ensinar aquilo que sabe.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Pode-se inferir que um dos conceitos principais postulados por Vygotsky são as funções psicológicas superiores – mecanismos mais sofisticados, típicos do ser humano, pois envolve o controle consciente do comportamento, ação intencional. Pensar em objetos ausentes, planejar ações e imaginar eventos nunca vivenciados são exemplos de funções superiores, na medida em que são distintos de funções elementares — por exemplo, ações reflexas como sucção e preensão (OLIVEIRA, 1999). As funções superiores são voluntárias; elas requerem tomada de decisão, por isso são consideradas tipicamente humanas. De acordo com Díaz, Neal e Amalya-Williams (1996), as funções superiores podem ser distinguidas das funções elementares a partir de quatro características: a) são autorreguladas, e não estão limitadas ao campo do estímulo imediato; b) são sociais e culturais, e não biológicas em sua origem; c) são conscientes, e não automáticas e inconscientes; e d) são mediadas por meio do uso de instrumentos e símbolos culturais.

<sup>24</sup> O autor aprofunda essa questão com os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal. Zona de Desenvolvimento Real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1998, p. 111). A Zona de Desenvolvimento Potencial é aquilo que o sujeito pode aprender com um outro mais capaz; e a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial, ela “define funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação [...]; funções que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

A segunda questão refere-se à compreensão de que na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo são feitas elaborações que sempre têm como base outras elaborações mais elementares. Esta é uma questão fundamental para quem ensina, pois implica a necessidade de conhecer o indivíduo com o qual trabalha, de dominar teoricamente questões que se referem ao seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a disciplina ou área com a qual trabalha, haja vista que apesar de algumas estruturas de aprendizagem serem subsequentes, os processos não são lineares e cada pessoa terá um ritmo próprio.

Quando a subjetividade é concebida como inerente à constituição dos indivíduos, ela também precisa ser considerada partícipe dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, Scoz, Tacca e Castanho (2012) destacam que, ao constituir-se, inserido em sistemas complexos, o indivíduo interage com esses sistemas, os quais participam continuamente da reconfiguração de sua subjetividade. Logo, as emoções e os sentidos subjetivos produzidos a partir das relações estabelecidas nessa dialogicidade interferem, também, no aprender desses indivíduos. Portanto, as relações com as(os) professoras(es) e educadoras(es) podem incidir diretamente na aprendizagem, facilitando ou dificultando os processos.

As configurações subjetivas podem ser entendidas a partir da articulação entre os significados instituídos socialmente e a produção individual segundo história de vida de cada uma(um), numa relação dialética, contraditória e não linear, que pode ser compreendida a partir dos sentidos subjetivos, sentimentos e emoções produzidos pelos indivíduos. Para as autoras supracitadas, a escola é um sistema particularmente importante para a compreensão da subjetividade produzida em relação ao aprender, “tendo em vista o tempo em que nela permanecemos e o valor cognitivo/afetivo das relações que ali se estabelecem” (SCOZ; TACCA; CASTANHO, 2012, p. 137).

Tratando-se de um conceito de subjetividade que se dá social e individualmente, os processos de aprendizagem são influenciados tanto pelos sentidos subjetivos produzidos pelas(os) alunas(os) quanto pelos produzidos pelas(os) professoras(es), em uma inter-relação, bem como pelos significados sociais dessas aprendizagens e o que a comunidade produz a respeito das aprendizagens escolares ou não escolares. Toda essa complexidade também se reflete nas relações entre professoras(es) e alunas(os), em um processo que se retroalimenta. Quando a comunidade escolar não permite que os indivíduos sejam ativos na construção do seu saber, quando elas(es) não fazem parte da construção da própria instituição escolar, quando o outro que busca ensinar não é legitimado por meio de vínculos, o aprender se torna mais difícil (ROCHA, 2016).

Conclui-se ratificando que o aprender é concebido como produção humana, no sentido de que é a partir da apropriação das ferramentas culturais e históricas, da construção de novos meios de sobrevivência, ação e comunicação, da relação com o outro, por meio de diferentes e complexos processos de aprendizagem, dentro de uma organização subjetiva, que o homem se faz homem. Nesse ínterim, o homem é inserido em um contexto material, real, e em uma complexa trama simbólica e de produção de subjetividade, o que torna a ação de cada indivíduo uma relação dialógica entre real e produção subjetiva. Assim, o aprender garante a apreensão das características do humano. Entretanto, é mais do que isso. Como um processo de produção, permite a criação de novas formas de viver em sociedade e, principalmente, a produção da própria sociedade, na continuação da história humana.

### **3.3 Educação Social: entre consensos, dissensos e disputas**

O presente subcapítulo tem como objetivo situar o campo ao qual se dedica esta investigação, com o intuito de gerar zonas de inteligibilidade que podem contribuir para o processo de construção do conhecimento na área da Educação Social, bem como para refletir acerca da formação de educadoras(es) sociais, consideradas(os) as(os) profissionais da área.

De início, cabe destacar que a opção pela categoria Educação Social, em detrimento de Pedagogia Social ou Pedagogia Social e Educação Social, como a maior parte da literatura internacional o faz, distinguindo o que se refere ao campo mais prático e o que se refere à ciência que pensa esse campo, já demarca um posicionamento epistemológico. Optou-se por utilizar Educação Social como uma categoria que abrange dialeticamente teoria-prática-pesquisa, que se alimentam e se constituem em movimentos abertos, recursivos e complexos. Assim como a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b) vem buscando superar as dicotomias tradicionais da ciência positivista, busca-se nesta tese pensar de modo mais complexo essa categoria central da pesquisa.

A complexidade do campo e sua composição histórica no Brasil permitem afirmar que não são apenas os saberes produzidos por autores europeus, que vem usando o termo “Pedagogia Social”, que vem nutrindo a Educação Social, mas também, no caso específico do Brasil, os saberes produzidos na Educação Popular (RIBAS MACHADO, 2014) e na América Latina – uma diversidade de saberes populares de diferentes áreas e povos, de acordo com a história e a cultura de cada país, além dos conhecimentos produzidos em outras áreas que fazem constante interface e compõem a própria Educação Social.

Uma última justificativa para a opção do termo tem relação com aspectos históricos da área no Brasil. Entende-se que a Educação Social se encontra no campo da Educação e se aproxima dos saberes produzidos na área da Pedagogia, entretanto, historicamente a formação em Pedagogia vem se dedicando mais detidamente aos processos de escolarização, não abrangendo de forma aprofundada os saberes necessários às práticas no campo educativo social e as especificidades que esse fazer exige. Ainda, a legislação que regula os cursos de Pedagogia no Brasil, atualmente, prevê uma formação de licenciatura plena e não permite a criação de um curso de Pedagogia com ênfase nos processos educativos sociais, ou um curso de Pedagogia Social, o que poderia promover uma mudança paradigmática no processo formativo.

Entretanto, a Pedagogia Social de tradição europeia e seus desdobramentos na América Latina têm contribuições importantes e uma larga produção sobre o campo e não devem ser ignorados. Assim, no decorrer desta tese, em respeito aos autores nos quais se baseia, se manterá o uso do termo Pedagogia Social, quando assim for utilizada por outros que a mencionarem, contudo, quando o termo específico não for utilizado pelo autor, se utilizará a terminologia Educação Social.

Todavia, é necessário empreender esforços para conceituar o termo Educação Social, muitas vezes utilizado de modo aligeirado e baseado nas compreensões do senso comum. Buscar-se-á, também, compreender como o trabalho educacional no campo do social<sup>25</sup> foi se constituindo nas áreas da Educação e da Assistência Social no Brasil e a importante contribuição e influência de outros países para as construções que têm sido feitas em nível nacional, considerando que ainda se trata de um campo em desenvolvimento, no qual as tensões têm sido parte do processo.

De acordo com Úcar (2016b, p. 31), “el atributo de estar en construcción es más esencial que conyuntural. Si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía social y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambios”. Ademais, em uma publicação mais atual (ÚCAR, 2018b), o autor salienta que, de forma especial, na última década, as vulnerabilidades e as necessidades vitais, derivadas das situações de guerra e de pobreza as quais as pessoas estão submetidas, desenham novos espaços e âmbitos de necessidades e atuação que nos obrigam a constantemente repensar e (re)planejar as ações no campo social, o que, uma vez mais, nos

---

<sup>25</sup> Entende-se por trabalho no campo social as práticas educativas desenvolvidas no âmbito socioassistencial que atendem a diversos grupos sociais, tais como crianças, adolescentes, jovens, mulheres, adultos e idosos, nas diferentes demandas, serviço de proteção, de ocupação de tempo livre, socioeducação, situação de rua, qualificação para o trabalho, entre outras (SANTOS, 2015).



remete a esse *status* de construção permanente. Nesse sentido, compreende-se a importância de conceber e aceitar esse inacabamento do conhecimento que se produz na área e a concepção de que, como ciência, o que se produz é sempre uma verdade parcial, como salienta a Epistemologia aqui adotada.

Contudo, é importante destacar que esse processo de construção, ainda que permanente, encontra-se em diferentes momentos ao redor do mundo. Enquanto países como Alemanha e Espanha têm processos mais estruturados e uma vasta produção científica sobre o tema, Brasil e Colômbia, por exemplo, ainda têm muito a avançar na estruturação de práticas profissionais e na produção de conhecimento na área.

Não é tarefa simples definir a Educação Social, visto que sua conceitualização é fortemente influenciada e varia de acordo com ideologias, filosofias e a visão antropológica a partir da qual se entende a construção do conhecimento científico (PETRUS, 1997). Assim, é importante o intento de compreender como a área vai se constituindo e se expandindo mundo afora.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2006, define a Educação Social como:

[...] proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. **Notas:** Entre as características da Educação Social [...] estão: 1. formar a pessoa como um ser social, isto quer dizer, conscientizá-la e prepará-la para viver em uma sociedade na qual tenha o seu espaço garantido e possa se desempenhar com todas as possibilidades que lhe sejam inerentes como ser vivo e interligado a outros; 2. formar a pessoa desde uma determinada ideologia de educação política e nacionalista, algo que já tem sido feito durante muito tempo em regimes considerados de exceção e que, muitas vezes, cortaram a liberdade da pessoa pelo interesse de um grupo ou partido. Isto não é inusitado, já que acontece com farta frequência no desenvolvimento de algumas sociedades, mesmo as mais favorecidas; 3. formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade. A própria sociedade se torna extremamente consciente das suas possibilidades e consistência futura. A sociedade, portanto, é elemento educador por excelência, que ajuda a desenvolver o ser humano de uma forma mais completa e totalizadora; 4. formar a pessoa desde uma ótica de assistência social. Isso já tem sido feito e é chamado assistencialismo, isto quer dizer que precisamos ajudar os outros de maneira imediata, na tentativa de que possam resolver seus problemas mais emergentes e conflitivos. A Educação Social pode ter como característica formar a pessoa desde uma pedagogia sociológica, com a finalidade de inseri-la na estrutura e valores da sociedade e tem como uma de suas preocupações ajudar a pessoa desde uma perspectiva do trabalho social. Nesse sentido, educadores, trabalhadores sociais e sociólogos estariam preocupados em resolver com os seus trabalhos a problemática das pessoas que vivenciam a marginalidade e a exclusão [...]. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS..., 2006, p. 64).

De acordo com Ribas Machado (2010), esta citação é o primeiro material organizado em nível nacional no qual consta uma definição relacionada à Educação Social. É possível perceber que se trata de uma definição ampla da terminologia, na qual aparecem de forma indistinta diferentes aspectos teórico-práticos, tais como práticas educativas e políticas sociológicas e assistenciais. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de ampliar a produção científica na área, de modo a definir mais detalhadamente quem são os profissionais que atuam na Educação Social e quais as especificidades desse trabalho em uma perspectiva mais atual. Além disso, é necessário disseminar os novos conceitos que vêm sendo trabalhados na Educação Social.

Cabanas (1997) destaca que o conceito de Educação Social é relativamente recente, portanto, é difícil fazer um percurso histórico de suas conceitualizações. Mas, é possível, de acordo com o autor, pontuar três perspectivas distintas a respeito da terminologia:

- 1) La educación social en sentido fuerte, es decir, como forma primordial y hasta exclusiva de educación, que acapara la esencia y finalidad de la labor educativa, entendiendo que ésta se reduce a socializar perfectamente al individuo.
- 2) La educación social como un aspecto importante de la educación general, junto a otros (educación intelectual, física, moral, religiosa, etc.) a los que ésta debe igualmente atender; su objetivo es la socialización del individuo, aunque vista como un medio de su perfeccionamiento integral.
- 3) La educación social como forma pedagógica del trabajo social, atendiendo, por la educación, a problemas de marginación o de carencias vitales o sociales a que se hallan sujetos bastantes individuos y colectividades. (CABANAS, 1997, p. 67).

A despeito dos conceitos supracitados, o autor destaca que o terceiro enfoque é o contemplado na formação em Educação Social na Espanha atualmente, entendido como “fazer pedagógico de ação social” (CABANAS, 1997, p. 68). Considera, ainda, que o primeiro enfoque está em desuso há bastante tempo, enquanto o segundo e o terceiro permanecem em vigência. Ressalta também que se há três modos de compreender a Educação Social, há correspondentemente três concepções a respeito da Pedagogia Social: 1) de acordo com o ponto de vista sociologista, a Pedagogia Social é a ciência da Educação, pois a entende como um fenômeno essencial e exclusivamente social; 2) na perspectiva pedagógica tradicional, a Pedagogia Social é a parte da Pedagogia que se ocupa do social; 3) para a perspectiva do trabalho social, em sua vertente educativa, nomeando-a de Educação Social, a Pedagogia Social é a teoria desse enfoque.

Ribas Machado (2010), ao citar Fichtner (2009), ressalta que o conceito de Pedagogia Social está estreitamente relacionado ao de Trabalho Social, principalmente na Alemanha e na Espanha, sendo, portanto, extremamente difícil definir o objeto da Pedagogia Social e do

Trabalho Social. Nesse sentido, Fichtner (2009 *apud* RIBAS MACHADO, 2010) diz que o Trabalho Social se caracteriza por seus objetivos de ajudar e cuidar, enquanto a Pedagogia Social se diferencia pela perspectiva pedagógica educativa.

Petrus (1997, p. 29) ressalta que “la educación social es una actividad pedagógica inmersa en el interdisciplinar ámbito del trabajo social”, âmbito do qual participam uma grande variedade de profissionais, tais como psicólogos, juristas, médicos, entre outros, complementa Caride (2005). Esse último autor considera que é justamente o caráter pedagógico que proporciona à Educação Social a possibilidade de um fazer comprometido com a transformação da realidade social.

Nesse sentido, é necessário pensar a Educação de forma ampliada, ou melhor, de forma não reducionista, entendendo-a para além dos processos de escolarização, compreendendo que os processos de ensino e de aprendizagem se dão em diferentes espaços sociais e não são, necessariamente, institucionalizados. Na Educação Social, a Educação precisa ser entendida como forma de instrumentalizar os sujeitos para que eles possam, em uma perspectiva crítica e autônoma, construir conhecimento de forma ativa. Tais conhecimentos não se restringem aos conteúdos organizados no processo de escolarização, mas abrangem os diferentes aspectos da vida dos sujeitos e precisam considerar as questões emocionais, psicológicas, éticas, culturais, sociais, cognitivas, entre outras.

Cabe ressaltar, então, que a Educação Social é entendida como um campo de práticas educativas que não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo). De modo geral, trabalha com públicos que sofrem violação de direitos, que vivem situações de risco social, que têm dificuldade de acesso a bens e serviços básicos, tais como saúde, educação escolar, saneamento básico, cultura, entre outros. Em grande medida, a Educação Social se compromete a atuar para diminuir os efeitos drásticos das desigualdades e exclusões impostas pela organização social, tendo em vista desenvolver, juntamente com as pessoas, alternativas para melhorar a vida de indivíduos, famílias, comunidades ou grupos (DEL POZO SERRANO, 2017).

De acordo com Petrus (1997), a Educação Social só pode ser compreendida dentro de uma complexidade de fatores históricos, sociais e políticos. Na Europa, refere-se ao Estado de bem-estar social, ao incremento da democracia e de políticas sociais voltadas aos mais pobres. Desse modo, fica evidente que no Brasil a instauração da Educação Social ocorreu de modo distinto, partindo do princípio de que nem sequer passou-se pelo processo histórico de Estado de bem-estar social. É certo que nas últimas duas décadas alguns esforços proporcionaram o

incremento e a implantação de políticas sociais para as populações mais pobres, ainda que com um investimento ínfimo se consideradas as desigualdades do país e certamente ainda muito distantes do que pode ser considerado Estado de bem-estar social. Ademais, cabe pontuar o desmonte progressivo das políticas públicas instauradas nesse período e o retorno e acirramento da pobreza, do desemprego e da fome no país, dada a onda neoliberal que se impõe no Brasil e em vários outros países. Nesse sentido, é imprescindível que se possa pensar o processo de instauração da Educação Social no Brasil de modo contextualizado.

De acordo com Janer (2017), a Pedagogia Social tem suas raízes na Alemanha, no século XIX, quando o país passava por importantes processos de exclusão social, pobreza e marginalização desencadeados pela Revolução Industrial, promovendo a tomada de consciência a respeito dos problemas sociais vividos. Tal consciência a respeito das questões sociais se ampliou após a Segunda Guerra Mundial, com o aumento de situações de pobreza e das desigualdades sociais e o decorrente apelo da população por ações que amenizassem essas consequências.

As constantes rupturas com o Nacional Socialismo, ou as propostas do Partido Nacional Socialista de Trabalhadores Alemães, oportunizaram que esforços fossem direcionados para a construção de um Estado de bem-estar social, no contexto de reconstrução pós-guerra e pós-fascismo. Havia, então, o interesse e a necessidade de reestabelecer a legitimidade da sociedade burguesa capitalista e, também, de assegurar a lealdade das massas (SUENKER; BRACHES-CHYREK, 2016), além de dar conta de um sem número de órfãos deixados pela guerra. Nesse contexto surgiu a “profissão” de educador(a) social.

Suenker e Braches-Chyrek (2016) salientam que o desenvolvimento de políticas voltadas para os mais pobres vai desde a evidente intenção de disciplinar e docilizar essa camada da população, desde as primeiras transições do feudalismo para o capitalismo, até a teoria da construção de uma democracia participativa. Contudo, os autores pontuam que ainda que alguns tenham defendido a perspectiva mais democrática, grande parte das ações voltadas para essa parcela populacional esteve, e ainda está, baseada na opressão.

Uma das primeiras referências da Pedagogia Social é o alemão Paul Natorp, que lançou seu primeiro livro em 1899, no qual faz distinção entre a Pedagogia Social e a Pedagogia Individual. No livro, traduzido e publicado em espanhol em 1913, sob o título *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*, o autor propõe uma perspectiva comunitária e coletiva do fazer pedagógico, partindo do princípio de que “el hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana” (NATORP, 2001, p. 169). Para Caride (2005), pode-se considerar que Paul Natorp foi a primeira pessoa a pensar, a teorizar e a investigar a Pedagogia

Social. De acordo com Hämäläinen (2003), o autor foi fortemente influenciado pela doutrina de ideias de Platão (428/427-348/347 a.C.), pelas propostas epistemológicas e éticas de Immanuel Kant (1724-1804) e pela teoria da educação de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Nesse sentido, de acordo com Pérez Serrano (2015), não há dúvidas de que o berço da Pedagogia Social seja a Alemanha, representada por duas principais tendências: a) tradição Kantiana, tendência sociopedagógica representada por Natorp, que se estende ao longo das duas primeiras décadas do século XX; e b) tradição historicista e hermenêutica, própria da filosofia da vida, concebendo a Pedagogia como ciência do espírito, da qual se deriva a Escola de Pedagogia Social de Nohl.

Caride (2005) ressalta que, ainda que em geral a ênfase seja às contribuições de Natorp, há outros contemporâneos de Natorp que também colaboraram para o desenvolvimento da Pedagogia Social, ainda que sob diferentes perspectivas: Otto Willmann (1839-1920) e Paul Barth (1858-1922), de orientação historicista; Paul Bergmann (1862-1946), de orientação naturalista; Wilhelm Rein (1847-1929), que pensa em uma atuação mais voltada para o indivíduo, com o propósito que o crescimento do indivíduo contribua para uma melhor vida em sociedade; Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), que, diferentemente dos anteriores, tinha uma orientação mais prática, buscando relação entre a escola e o social, a fim de incluir o trabalho no processo educativo.

Ademais, Caride (2005) salienta que há outros autores além dos da tradição alemã que contribuíram para o desenvolvimento de construtos teóricos que pensavam a relação entre educação e sociedade, entre eles: Emile Durkheim (1858-1917) e Karl Mannheim (1893-1947), no campo da Sociologia, e John Dewey (1859-1952), no campo da Pedagogia geral. Como últimas referências dessa primeira etapa das origens da Pedagogia Social, Melendro, De-Juanas e Rodríguez-Bravo (2018) citam Herman Nohl (1879-1960) e Gertrudis Bäumer (1873-1954), os quais buscaram dar respostas aos problemas sociais, econômicos e políticos provenientes da Primeira Guerra Mundial, bem como à crise econômica decorrente da queda da Bolsa de Nova York em 1929. Em relação à participação destes dois últimos autores nas origens da Pedagogia Social, Melendro, De-Juanas e Rodríguez-Bravo (2018, p. 34) referem que, “con las aportaciones de Nohl y Bäumer la Pedagogía Social pasa a ser algo más que un discurso, sientan bases de la Pedagogía Social que debe realizar el Estado para atender a los colectivos más necesitados y para prevenir inadaptaciones futuras en las generaciones más jóvenes”.

De acordo com Hämäläinen (2003), Herman Nohl passou a promover a Pedagogia Social como uma área de atuação profissional, tendo como base a filosofia hermenêutica da

ciência, pois, “após a Segunda Guerra Mundial, a abordagem hermenêutica original tornou-se mais crítica, revelando essa atitude em relação à sociedade e levando em consideração os fatores estruturais da sociedade que produzem sofrimento social”<sup>26</sup> (p. 70, tradução nossa).

Contudo, o desenvolvimento da Pedagogia Social promovido por Nohl e Bäumer foi interrompido pela ascensão do Partido Nacional Socialista de Hitler em 1933, quando “todas las iniciativas e instituciones vinculadas a la educación de carácter social se pusieron al servicio de la propaganda nazi” (MELENDRO; DE-JUANAS; RODRÍGUEZ-BRAVO, 2018, p. 35). De acordo com os autores, nesse período, considerado de retrocessos, pode-se considerar dois nomes representativos: Ernst Krieck (1882-1947) e Alfred Baeumler (1887-1968). Contudo, eles não realizaram qualquer avanço conceitual da Pedagogia Social, apenas aplicaram os conceitos já desenvolvidos de modo bastante alinhado aos pensamentos nazistas.

Após a Segunda Guerra Mundial, já com cunho crítico, a segunda fase da Pedagogia Social teve como principais representantes Klaus Mollenhauer (1928-1998), Wolfgang Klafki (1927-2016) e Lutz Roessner (1932-1995), com trabalho pedagógico social voltado às comunidades mais pobres e com situações de risco social. Tais autores retomam a perspectiva de Nohl e Bäumer, contudo, com caráter mais crítico, com finalidade de transformação e emancipação.

Nesse mesmo período, a Pedagogia Social avançou na Itália, a partir de autores como Agazzi, Volpi, Mencarelli, vinculada ao desenvolvimento do Movimento di Cooperazione Educativa, com base na perspectiva pedagógica de Paulo Freire, similar ao Movimiento Cooperativo de Educación Popular espanhol. Entretanto, os autores destacam que, na Espanha, os autores que participavam desse movimento eram escassos, destacando-se Gil Muñoz, com a *Teoría de la Educación*, em 1951, e Lorenzo Luzuriaga, com *Pedagogía social y política*, em 1954. Este último auxiliou a Espanha a resituar-se em uma disciplina que até o início dos anos 1980 não adquiriu relevância significativa (MELENDRO; DE-JUANAS; RODRÍGUEZ-BRAVO, 2018).

A Espanha, no que tange a Pedagogia Social, foi fortemente influenciada pelas produções alemãs, em virtude das contribuições a partir das traduções das obras de Pestalozzi, Fröbel e Herbart e, também, pelo fato de vários espanhóis, como, por exemplo, Ortega y Gasset, irem à Alemanha fazerem formação sob orientação de Paul Natorp. Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento da Pedagogia Social na Espanha se deve a nomes como María

---

<sup>26</sup> “After the Second World War the original hermeneutic approach became more critical, revealing a critical attitude towards society and taking the structural factors of society that produce social suffering into consideration” (HÄLÄMÄINEN, 2003, p. 70).

de Maeztu (1882-1948), José Ortega y Gasset (1883-1955) e Francisco Giner de los Ríos (1839-1948) (CARIDE, 2011; MELENDRO; DE-JUANAS; RODRÍGUEZ-BRAVO, 2018).

A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) retardou o desenvolvimento da Pedagogia Social no país, de modo semelhante ao que ocorreu na Alemanha em virtude da Segunda Guerra Mundial. Assim, até os anos 1950 não apareceram novas referências, exceto as contribuições de Gil Muñiz, conforme supracitado, no livro *Teorías de la Educación*, no qual ele dedica um capítulo à Educação Social e à obra escrita por Luzuriaga no exílio.

Contudo, as produções sobre o tema tomaram maiores proporções apenas no final da década de 1970. Na Espanha, o desenvolvimento e a consolidação da Pedagogia Social resultaram da consolidação do Estado de bem-estar social. Entretanto, os autores salientam que até a consolidação da democracia, nos anos 1980, a disciplina ainda servia para “arraigar la ideologia dominante” (MELENDRO; DE-JUANAS; RODRÍGUEZ-BRAVO, 2018, p. 40).

Cabe salientar que o processo de constituição da área na Alemanha e na França, no período pós-guerra, é distinto de seu estabelecimento na Espanha e em outros países que já se encontravam em um Estado de bem-estar social mais consolidado quando se começou a investir em tais políticas (RIBAS MACHADO, 2014). De acordo com Petrus (1997), um fator significativo para a expansão de uma prática educacional adjetivada pelo “Social”, em outros países da Europa, foi a dificuldade da instituição escolar acompanhar as rápidas mudanças da sociedade industrializada e suas novas demandas. Para o autor, a mudança de conceito de Educação é uma das principais justificativas, na medida em que passa a ser entendida como um sistema mais amplo do que o processo de escolarização e que as práticas cristalizadas da escola passam a ser questionadas. Desse modo, em meados da década de 1970 a Educação extrapolou os limites da escolarização e começou a considerar a dimensão da Educação Social.

Petrus (1997) também salienta que tensionamentos surgiram nos espaços universitários espanhóis, no tempo-espaço em que foram criados os cursos de formação para educadoras(es) sociais, o que pode estar estreitamente relacionado ao incômodo que surge quando se coloca em evidência uma parte da população que é constante e intencionalmente invisibilizada, o que causa mal-estar. Acredita-se que um fenômeno semelhante acontece no Brasil quando começa a emergir e a se fortificar a Educação Social. Uma amostra da questão levantada é a dificuldade enfrentada, já há 10 anos, para a profissionalização de educadoras(es) sociais. A falta de interesse político e econômico para a construção de projetos de governança que contemplem os indivíduos pobres, e o interesse na manutenção do *status quo* e no alargamento da franja mais pobre da sociedade, o que permite e facilita a exploração de mão de obra barata, ficam cada vez mais evidentes e, assim, crescem as tensões que se colocam na área da Educação Social, que

centra esforços para a qualificação da área e para o fortalecimento dessa parte da população em busca de seus direitos.

Hämäläinen (2003) ressalta que o conceito de Pedagogia Social não ganhou força nos países anglo-americanos, diferentemente dos países europeus, nos quais foi amplamente explorado e compreendido a partir de diferentes matrizes teóricas e epistemológicas ao longo dos anos, de acordo com as tradições nacionais. O conceito é usado, ainda, em algumas universidades da África do Sul influenciadas pela tradição holandesa, entretanto, não se estabeleceu nas universidades de língua inglesa do país. Contudo, mesmo sem se utilizar do termo em si, de acordo com o autor, muitas práticas similares se estabeleceram nos mais diferentes países do mundo, nos quais as necessidades sociais são atendidas a partir do ponto de vista pedagógico.

Nesse sentido, salienta-se como exemplo o trabalho realizado nos Estados Unidos, com tradição de base no trabalho de vida de Jane Addams, no qual o movimento de assentamento pode ser considerado de natureza pedagógica social. Nesse ínterim, Hämäläinen (2003) destaca o trabalho realizado em diferentes contextos anglo-americanos baseados nos pressupostos de Paulo Freire, também considerado pela Pedagogia Social mais contemporânea um autor com contribuição significativa para a área.

Cabe salientar, assim, que a Pedagogia Social como pensamento e ação é mais antiga do que o conceito ou o uso do termo. Seus fundadores não utilizavam a nomenclatura, mas suas práticas baseavam-se em tentativas de encontrar soluções educacionais para problemas sociais. Desse modo, podem ser considerados pioneiros da Pedagogia Social os educadores que se voltaram para questões referentes à pobreza e a outras formas de sofrimento social, como Johann Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel (1782-1852). De acordo com Hämäläinen (2003), a Pedagogia Social historicamente se baseou na crença de que é possível influenciar de modo decisivo as circunstâncias sociais por meio da Educação. Contudo, o autor destaca que as condições históricas que permitiram e promoveram a criação de uma Pedagogia Social não ocorreram antes da transição para o período histórico Moderno, por meio do Renascimento, da Reforma e do Iluminismo, quando ideais de progresso social passaram a ser associados à atividade humana e não mais aceitas como vontade e/ou ação divina imutável.

Ao citar indiretamente o importante autor alemão Mollenhauer (1959), destaca que “em termos de história social, a origem da ação pedagógica social está firmemente ligada aos processos de industrialização e urbanização, que causaram novos problemas sociais ao



fragmentar a ordem social da sociedade de classes agrária tradicional”<sup>27</sup> (HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 71, tradução nossa).

A partir dos anos de 1990, em países como Espanha e França, a Pedagogia Social passou a ter como foco crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, diante da massificação do desemprego (RIBEIRO, 2006). Aos poucos, outros países passaram a implantar serviços de cunho assistencial e educacional, com o intuito de atingir as populações de menor renda, mais fortemente atingidas pelo desemprego e pela pobreza que se alargou com o avanço do processo de industrialização.

É importante lembrar que ainda que a trajetória da Pedagogia Social tenha mais de cem anos desde seu início na Alemanha, “é recente sua disseminação de maneira mais intensa em outros países. [E] é exatamente a diversidade de experiências, de contextos, de nomenclaturas e de campos de trabalho que constitui a grande dificuldade em investigar a área” (RIBAS MACHADO, 2014, p. 20). Nesse sentido, estudos que evidenciem a temática, práticas reflexivas e críticas com bases teóricas firmes, podem auxiliar na consolidação da área no Brasil.

De acordo com Ribas Machado (2014, p. 17),

Os estudos identificam que, a partir da década de 1980, alguns pesquisadores brasileiros buscaram formação acadêmica em países como Espanha, Itália e Alemanha, tomando contato com a Pedagogia Social e trazendo para o Brasil algumas discussões, ainda de maneira isolada. Apenas a partir dos anos 2000 é identificado o surgimento de um movimento articulado que inicia o trabalho de constituição e estruturação da Pedagogia Social com a área acadêmica e profissional no país.

Entretanto, tal movimento ainda se restringe em grande parte à pós-graduação, na qual alguns pesquisadores e profissionais advindos do próprio campo da Educação Social têm buscado ampliar as discussões, articulando-as com as práticas já estabelecidas na área e com as(os) educadoras(es) sociais atuantes. Em 2017 foi criado o primeiro curso em nível de graduação, em funcionamento desde 2018, na modalidade de tecnólogo a distância, pela Uninter (SP). Outras instituições de ensino superior e associações, em diferentes estados, têm pensado em propostas de formação específica para educadoras(es) sociais, mas não há um consenso a respeito da formação mais viável e adequada.

É nesse campo de tensões e disputas, de transformações políticas e retrocessos que, cada vez mais, entende-se que adjetivar o termo Educação com o “Social” seja uma estratégia significativa. Nesse sentido, Ribas Machado (2014) refere também que essa adjetivação tem o

---

<sup>27</sup> “In social history terms, the origin of social pedagogical action is firmly linked to the processes of industrialization and urbanization, which caused new social problems by fragmenting the social order of the traditional agrarian class society” (HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 71).

intuito de diferenciar, demarcar uma visão de Educação que extrapola a transmissão de conteúdos previstos nas grades curriculares do processo de escolarização, que, por sua vez, muitas vezes se traduzem em práticas opressoras, normalizadoras, que não permitem a emergência dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Tecendo uma crítica à constituição da própria Educação Social, Ribeiro (2006) salienta alguns pontos importantes para aqueles que têm se debruçado sobre o tema, ou mesmo para (as)os que têm atuado como educadoras(es) sociais. Desse modo, a autora inicia sua crítica formulando

a hipótese de que existe uma disputa entre projetos sociais e educacionais contraditórios, resultando, daí, estratégias de combate à exclusão e promotoras de inclusão, encarnadas em concepções e práticas de educação social, como resposta às demandas de políticas sociais públicas provenientes das populações de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. (RIBEIRO, 2006, p. 156).

A autora compreende que a Educação Social no país está diretamente ligada ao que se entende por exclusão social. Concebe que, na prática, há dois projetos em disputa, duas intencionalidades que direcionam o fazer educativo nessa área, na qual ingenuamente muitos profissionais se prestam a “controlar” a população atendida. Um dos projetos está historicamente relacionado com o conceito de exclusão social, que emergiu no país em 1990 juntamente com as políticas neoliberais, e, nesse sentido, tem por objetivo “incluir” todos no mercado de trabalho, necessitando, para tanto, padronizar o ser humano de acordo com as exigências desse mercado, massificando-o. Ao definir quem está excluído, o termo não deixa claro quem toma tal decisão e, muitas vezes, coloca apenas sobre o próprio sujeito essa responsabilidade. Ainda,

se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Dito de outro modo, aqueles que não cabem nessa estrutura, no sistema, por algum motivo – “limitações” físicas, econômicas, ideológicas, entre outras –, precisam ser docilizados. Nessa perspectiva, a Educação Social se prestaria a exercer o controle sobre os “inaptos”, os “inúteis para o mundo”.<sup>28</sup> Suenker e Braches-Chyrek (2016) corroboram essa perspectiva quando salientam que em muitas ocasiões é possível perceber no trabalho social o conflito entre

---

<sup>28</sup> Ver Castel (2008).

a sociedade e o indivíduo e que, desde a Antiguidade até os dias atuais, em grande parte essas práticas servem para impor uma “normalidade social”.

O segundo projeto ao qual se refere Ribeiro (2006), que exige aprofundamento e compreensão do contexto histórico, social e econômico do país, seria para qual enfoque, de fato, deveriam se inclinar as(os) educadoras(es) e as(os) pesquisadoras(es) da área. Nessa perspectiva, um dos principais objetivos da Educação Social seria problematizar as diferentes realidades em que se inserem os sujeitos, permitindo que eles possam compreendê-las de forma crítica e pensar em alternativas para os problemas cotidianos, de modo a tomar as rédeas de sua vida.

Eis aqui um dos importantes pontos de convergência entre Educação Social, Pedagogia Social e Educação Popular. O protagonismo do sujeito, a valorização de diferentes saberes, a relação dialógica e horizontal entre educadora(or) e educanda(o), propostos como centrais no ato educativo pela Educação Popular, também são centralidade na Educação Social que vem sendo construída no Brasil, considerando ainda que a prática instaurada ao longo dos anos também é fortemente influenciada pela Educação Popular. Entende-se, assim, que se trata de uma complementaridade teórico-prática que alimenta o processo atual.

Para Ribas Machado (2014), um aspecto importante de diferenciação das duas áreas (sendo a Pedagogia Social entendida como dimensão científica da Educação Social) é que a Pedagogia Social enfatiza sua inserção acadêmica e profissional, enquanto essa nunca foi a tônica do percurso da Educação Popular. Entretanto, são inegáveis as diversas contribuições que tal percurso tem no que se entende como Educação Social na atualidade.

Ainda, a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática, poder-se-ia considerar que a Educação Social, para além de ser um campo prático, se constitui no Brasil como um complexo campo teórico-prático composto por, pelo menos, duas compreensões teóricas: as compreensões da Pedagogia Social, tradicionalmente desenvolvida na Europa, e as compreensões da Educação Popular Freireana, antropologicamente situada no contexto do Brasil e da América Latina. Contudo, tamanha complexidade e amplitude das práticas na área têm exigido reflexões teórico-práticas embasadas em diferentes teorias e áreas que possam sustentar as mais diversas atuações possíveis nesse campo,<sup>29</sup> como, por exemplo, as contribuições possíveis a partir das lentes teóricas da Teoria da Subjetividade.

---

<sup>29</sup> Ainda não há clareza a respeito dos diferentes conceitos utilizados no Brasil – Educação Social, Pedagogia Social, Educação Popular –, em meio às complexidades e disputas do campo, os consensos têm sido menores que os dissensos. Contudo, a compreensão aqui expressa tem sido amplamente discutida pelos componentes do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), juntamente com outras(os)

Nesse sentido, destaca-se que

nesta proposta epistemológica e na proposição metodológica que se deriva dela, o fazer teoria é o objetivo geral da produção de saber. Fazer teoria, no entanto, diferencia-se de “aplicar” teorias – termo que apenas tem sentido numa ciência que se autodefine como empírica. As teorias em nossa proposta nunca podem ser aplicadas, pois as categorias de uma teoria tomam novas formas e geram significados específicos frente às demandas novas que toda pesquisa implica. Nesse sentido, o “uso das teorias” sempre implica “fazer teoria”, representando um processo ativo do pesquisador, que pressupõe, permanentemente, a sua condição de autor. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 17).

Assim, perspectiva-se que fazer pesquisa no campo da Educação Social, a partir da ótica da Epistemologia Qualitativa, seja uma importante forma de ampliar e produzir teorias que permitam novas compreensões sobre esse importante campo. Pode-se superar as dicotomias e as polarizações entre as diferentes teorias que hoje têm buscado inteligibilidade sobre os fenômenos na área, de modo que possam, articuladas, mesmo que por vezes apresentando contradições, convergir para a produção de conhecimento.

Destaca-se, assim, que o compromisso ético, as bases epistemológicas e a filiação filosófica da Educação Social no Brasil estão intrinsecamente ligados à Educação Popular. Entretanto, o fazer de educadoras(es) sociais não está necessariamente atrelado às metodologias, ou mesmo base filosófica, propostas pela Educação Popular. Ainda, muitas vezes, sem qualquer tipo de preparação ou formação, acadêmica ou não, boa parte das(os) trabalhadoras(es) dessa ocupação no país não se reconhece como educador(a) popular, ou melhor, nem sequer conhecem os princípios éticos, filosóficos ou metodológicos da área. A profissão se trata, muitas vezes, de uma ocupação transitória<sup>30</sup> e precarizada.

De acordo com Úcar (2011), a Pedagogia Social desenvolvida na Europa, ao adentrar na América Latina, se deparou com uma longa e rica tradição de ideias e práticas sociopedagógicas desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas no campo sociocultural. E, nesse sentido, de acordo com o autor, é seu papel primordial dialogar com as perspectivas

---

pesquisadoras(es) do Brasil e Uruguai, com o intuito de compreender qual é o termo mais adequado para nossas realidades.

<sup>30</sup> Diz-se transitória no sentido de que há uma grande rotatividade de profissionais nos cargos de educador(a) social. Acredita-se que esse fenômeno seja multicausal, mas, entre as motivações, pensa-se que uma das principais causas seja a desvalorização da profissão, tanto no que se refere ao *status* de profissional quanto ao salário pago para as(os) trabalhadoras(es) que têm ocupado essas funções. A título de exemplo, destaca-se, quanto ao salário, que no ano de 2017 havia instituições em Porto Alegre oferecendo vagas para educador(a) social, 30 horas semanais, com o valor de R\$ 885,00 mensais, tendo como benefício apenas custeio para transporte e refeições no local. E, ainda, no que tange ao *status* profissional, uma pesquisa realizada no II Encontro Estadual de Educação Social, realizado em 2017 na cidade de Novo Hamburgo (RS), identificou mais de 19 nomenclaturas diferentes para trabalhadoras(es) que exercem a função, tais como monitor(a), orientador(a) socioeducativo, agente educador, atendente social, mãe/pai social, monitor(a) educacional de abrigo, educador(a) ocupacional, entre outras. Tal fato enfraquece a organização e a luta dessas(es) trabalhadoras(es) por legalização da profissão e dignidade na realização das atividades laborais.

latino-americanas. Assim, é “necesario diálogo de la Pedagogía Social y la educación social – en tanto que teorías, prácticas y experiencias procedentes de otros contextos – con las ideas de Freire y la Educación Popular que son originarias del continente latinoamericano” (ÚCAR, 2011, p. 5).

Pode-se inferir, assim, que a compreensão da(o) educadora(or) acerca de sua inserção no campo social e sua percepção de que se trata de um fazer construído socialmente, em um contexto histórico-político, marcado por um projeto de sociedade capitalista, contribui para que suas práticas sejam pensadas de forma mais crítica e para a busca de uma ação reflexiva. Nesse sentido, o arcabouço da Educação Popular no contexto brasileiro acaba por significar o fazer daqueles que dele se aproximam, pesquisam, estudam e dialogam com tal perspectiva (SANTOS; PAULO, 2017).

Quanto à diferenciação entre Educação Social e Educação Popular, Streck (2012, p. 37) refere que “enquanto a Pedagogia Social tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada, a Educação Popular se apresenta mais propriamente como uma proposta teórico-metodológica”. As duas se sustentam a partir de um corpo teórico específico, a Educação Social na Pedagogia Social, e a Educação Popular no Brasil, basicamente, em Paulo Freire e seus interlocutores. Entretanto, o corpo teórico da Pedagogia Social é bastante amplo e vem se desenvolvendo de acordo com a constituição do próprio campo e suas necessidades. E, nesse sentido, salienta-se que no contexto brasileiro tem seus fundamentos também ancorados na Educação Popular.

Ribas Machado (2014) destaca que, a partir da pesquisa realizada durante o mestrado (RIBAS MACHADO, 2010), foi possível comprovar semelhanças entre a Pedagogia Social e a Educação Popular. Como forma de ilustração, o autor apresenta o Quadro 1, no qual levanta as temáticas abordadas nos trabalhos da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho da Educação Popular, em comparação às temáticas abordadas nos trabalhos publicados em anais de Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS).

Quadro 1 – Pesquisas em Educação Popular e Pedagogia Social

Análise de 175 publicações apresentadas no GT6 ANPEd 2000-2009	Análise de 89 publicações apresentadas nos CIPS 2006-2008-2010
<b>TEMAS GERAIS</b>	
Conceitos – teorias Crianças e adolescentes Cultura Educação Educação Popular Gênero Grupos culturais e étnicos Meio ambiente Movimentos sociais Pedagogia Políticas públicas Práticas educativas Educação em presídios Tecnologias Trabalho Responsabilidade social	Conceitos – teorias Crianças e adolescentes Cultura Educação Grupos culturais e étnicos Pedagogia Políticas públicas Educação em presídios Trabalho Responsabilidade social

Fonte: Ribas Machado (2014, p. 73).

Ainda em fase de construção no Brasil, a Educação Social como uma ciência tem se constituído também a partir dos modelos paradigmáticos mais recorrentes na Pedagogia Social desenvolvida na Europa. De acordo com Petrus (1997), essas três perspectivas metateóricas são: a positivista ou tecnológica (paradigma científico), a interpretativa ou interativa (paradigma hermenêutico), e a crítica ou emancipadora (paradigma crítico). Suas semelhanças incidem na forma como concebem o próprio objeto da Educação Social e a produção e utilização do conhecimento científico, mas se diferem principalmente na forma de compreender o fazer da(o) pedagoga(o) social ou da(o) educadora(or) social no campo. A seguir, a partir dos quadros comparativos, é possível observar de forma sucinta cada um dos modelos, ainda que seja importante considerar que se trata, em verdade, de uma forma de simplificação da complexa realidade (Quadros 2 e 3).

Quadro 2 – Contraste entre paradigmas

<b>Orientação</b>	<b>Tipo de conhecimento</b>		<b>Como se constrói esse conhecimento</b>		<b>Para que serve</b>	<b>Educador(a) social como processo</b>	
<b>Orientação tecnológica</b>	Fundamentação Ciência natural Sociologia positivista funcionalista Condutismo  Educação como realidade natural	Objetivo Facilita a: Quantificação  Neutralidade  Controle de conduta	Investigação experimental  Estudo de condutas	Provas estandardizadas Questionários (Estatística)  Objetivo? Modificar atitudes e condutas	A teoria dirige a ação Separadas da prática A prática se modifica teoricamente	Educador(a) social Um(a) tecnólogo(a) Executor(a) - aplicador(a)	Intervenção: Tecnologia social  Ato de seguimento
<b>Orientação interpretativa</b>	Fundamentação Sociologia interacionista Hermenêutica Fenomenologia  Educação como construção pessoal	Sujeito  Sentimentos, desejos, ações, significados  Interpretação	Investigação etnográfica  Estudo de significados e ações pessoais	Observação  (Notas de campo, diários, relatos)  Objetivo? Iluminar grupos e pessoas	A prática dirige a ação União da teoria e da prática A prática é o pressuposto da teoria	Educador(a) social  Um(a) comunicador(a)	Intervenção: prática interpretativa  Ato de compreensão
<b>Orientação crítica</b>	Fundamentação Linguística Sociologia crítica Teoria da comunicação  Educação como construção social	Dialético: Contextualizar significados pessoais União de pensamento e ação União de ideias, pensamentos e emoções	Investigação crítica  Estudo de contextos pessoais e sociais	Observação participante  Objetivos? Cooperar para a autodeterminação das pessoas nos espaços onde se movem	Prática e teoria interatuam dialeticamente  Relação permanente  A prática se modifica teórica e praticamente	Educador(a) social  Facilitador(a), propiciador(a) de mudanças educacionais e sociais	Intervenção: Prática, social e crítica  Ato de decisão livre

Fonte: Carreras (1997, p. 57, tradução nossa).

Quadro 3 – Contraste entre paradigmas

	<b>Paradigma científico</b>	<b>Paradigma hermenêutico</b>	<b>Paradigma crítico</b>
<b>Fenômenos Educativos</b> <b>A</b>	Objetivos, mensuráveis, quantificáveis. Atividades racionalmente planejadas, organizadas e reguladas. Técnicas específicas. Práxis tecnológica.	Subjetivos. Os significados residem nas pessoas e não nas técnicas. Vital, pessoal e cultural. Variabilidade, interação. Práxis educativa intersubjetiva.	Interpretação da realidade desde condições históricas e culturais. Participação crítica e construtiva. Práxis educativa emancipatória.
<b>Educação Social</b> <b>B</b>	Tecnologia social. Conhecimento científico. Transformar a sociedade. Caráter instrumental. Trata de adaptar ou reproduzir o controle.	Processo de interação. Desenvolvimento de personalidade individual: horizontal, dialógica. Trabalho grupal. Caráter pessoal, trata de iluminar significados e ações.	Processo de interação social crítica. Colaboração. Dinâmica de libertação e emancipação social e pessoal. Caráter social implicador: trata de que as pessoas tomem as rédeas dos seus destinos nos lugares em que vivem.
<b>Relação Teoria-prática</b> <b>C</b>	Teoria: descreve. Explica. Regula leis. É prescritiva e instrumental. Prática: centrada no processo. Aplicação linear, propondo sequências de ação e tecnológica.	Teoria: interpretativa. Compreensiva. Educa. Conhecimento implícito. Contextual. Regras e leis. Prática: processo de comunicação de interação intersubjetivo a fim de cultivar e compreender ações.	Teoria: contextualizada para transformar a prática. Ilumina e dinamiza a ação. Conscientizadora e emancipatória. Prática: processo de interação social crítica para contextualizar problemas e resolvê-los colaborativamente.

Fonte: Carreras (1997, p. 57, tradução nossa).

Os paradigmas podem ser considerados as lentes pelas quais se analisam as realidades social e educativa e o ponto a partir do qual se organiza o conhecimento produzido em relação a determinado objeto. Nesse sentido, é importante compreender as tradições e os paradigmas que nutrem um campo teórico-prático e as possíveis divergências entre eles, considerando que, nesse caso, a configuração do objeto da Educação Social, as dimensões do trabalho pedagógico e a compreensão do sujeito com o qual se trabalha estão fortemente influenciadas por essas vertentes paradigmáticas.

De acordo com Petrus (1997), é possível inferir, a partir dos quadros comparativos, que o paradigma crítico é uma evidente superação dos outros e que, atualmente, se caminha em direção a uma integração das diferentes perspectivas, à medida que o debate foi perdendo sua



dureza. O autor aponta, ainda, que é possível que a perspectiva interpretativa tenha sido a menos estudada entre os interessados pela Pedagogia Social.

Nesse sentido, é possível afirmar, então, que ainda que haja diferentes perspectivas e paradigmas que orientam a ação da Educação Social no Brasil, e que algumas delas colaborem para a docilização das(os) educandas(os), normalizando e enquadrando os indivíduos ao modo de produção capitalista, há práticas e perspectivas teóricas que se propõem a trabalhar para a emancipação do público que atende. Nesse sentido, ainda que muitas vezes implícitas, as vertentes da Educação Popular se articulam com esses fazeres e até mesmo com outras perspectivas teóricas.

Esse diálogo é importante para o avanço da área, para a qualificação das ações no campo e para a formação daquelas(es) que atuam nos espaços da Educação Social. O processo histórico da Educação Popular no Brasil não pode ser negado, assim como não pode ser negada a possibilidade de que outros saberes contribuam com a Educação Social. É justamente o diálogo, considerando, inclusive, as contradições, que promoverá tensionamentos, reflexões e investigações que façam avançar a área em suas diferentes dimensões – teoria, prática e pesquisa –, as quais não deveriam ser separadas.

Ao fazer uma análise de como conformou-se a Educação Social no Brasil, é possível observar tais tensionamentos, aproximações e distanciamentos. De acordo com Landim (1993), na década de 1960 havia no país um grupo significativo que atuava como “educadoras(es) de base”, ligadas(os) ao Movimento de Educação de Base (MEB), atuando prioritariamente na alfabetização de jovens e adultas(os) nas regiões com maiores índices de pobreza e, também, buscando a conscientização e a organização política de grupos populares. Essas equipes eram formadas por coordenadores – de modo geral bispos das dioceses –, supervisoras(es), professoras(es)-locutoras(es) e monitoras(es) – identificadas(os) como “educadoras(es) de base”. Estas(es) eram pessoas da comunidade local que trabalhavam voluntariamente nas atividades cotidianas das escolas (matrículas, controle de frequência, relatórios, entre outras) (FÁVERO, 2004), e se “tornariam as(os) especialistas no que, mais tarde, viria a ser chamado de Educação Popular” (ROCHA, DIAS, SANTOS, 2019, p. 79).

De acordo com Fávero (2004), a expectativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) era de que os programas de educação de base teriam como foco a universalização do Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para as crianças. Progressivamente jovens e adultos foram sendo contemplados por essas intencionalidades educativas.

Fávero (2004, p. 6) ressalta que,

nesse início dos anos 1960, além do MEB, nasceram os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife/PE), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal/RN), CPC – Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba, e Sistema Paulo Freire, cujas primeiras experiências de alfabetização e conscientização de adultos foram realizadas no MCP e sistematizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; viabilizaram a experiência de Angicos, que projetou Paulo Freire em plano nacional, para a realização do PNA – Programa Nacional de Alfabetização, objetivando alfabetizar cinco milhões de pessoas.

De acordo com Landim (1993), no final da década de 1970, os atores do processo educativo da “educação de base” eram diversificados, e pode-se destacar a orientação cristã bastante forte, haja vista a participação ativa de padres e freiras, ex-padres e ex-freiras, com tradição em trabalho comunitário, e o aspecto político, com a participação da esquerda organizada na militância e oposição. Na efervescência dos movimentos sociais, inconformados com a situação precária de vida de crianças e adolescentes em situação de rua e com as propostas insatisfatórias do sistema Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Febem), em 1979, um grupo de jovens graduados em Antropologia, Sociologia e Teologia, sob organização da Pastoral do Menor da Igreja Católica, foram à Praça da Sé, em São Paulo, pedir providências adequadas à população que sofria com o descaso. Esse grupo foi o primeiro no mundo a intitular-se como Educadores Sociais de Rua ou Educadores de Rua.

Progressivamente essas propostas de ação nas comunidades foram se institucionalizando no decorrer dos anos 1980. Conforme as instituições foram se transformando, a fim de adequar-se a padrões internacionais para, então, receber apoio financeiro, o perfil dos trabalhadores também foi se modificando. Nesse sentido, Dias (2018, p. 70) salienta:

As agências de fomento da Europa ou da América do Norte exigiam projetos de trabalho e relatórios dos impactos sociais das atividades executadas formulados e validados por especialistas cujas titulações fossem certificadas pelo sistema formal de instrução e ensino, ou seja, que tivessem formações universitárias.

Essas exigências, no que se refere à formação superior dos trabalhadores, começaram a ser cada vez maiores em virtude da necessidade de pesquisas que comprovassem os resultados dos investimentos dos fomentos internacionais. Estabelecia-se, assim, uma tensão entre as(os) “educadoras(es) de base” e as(os) “acadêmicas(os)”. Aos poucos, as atividades de cunho religioso e voluntário se voltaram para o campo de políticas de esquerda, a fim de superar o assistencialismo, assim, o campo científico foi ganhando força e transformando as propostas de ação social em políticas públicas.

Nesse movimento, o perfil de educadoras(es) trabalhadoras(es) do campo social se modificou. Rocha, Dias e Santos (2018, p. 80) afirmam que “aos poucos, mesmo já sendo uma relação de trabalho formal e assalariada, mesmo sem perder as características de um voluntariado ou militância, a atividade foi se conformando em uma ocupação”. Ou seja, o que era, em geral, um engajamento político, de militância, ou religioso, das(os) “educadoras(es) de base”, depois chamados de “educadoras(es) populares”, progressivamente foi substituído e sendo profissionalizado, restringindo-se mais às práticas não escolares, pela via da política pública de Assistência Social, diferentemente da Educação Popular que também teve forte representatividade na instituição escolar.

Nesse sentido, Dias (2018) reflete acerca do percurso histórico de educadoras(es) sociais no Brasil, a partir da obra de Landim (1993), sobre a constituição das ONGs no país, resumindo esse processo em quatro momentos diferentes do percurso dessa ocupação: 1) 1950 – 1960: marcado por um fazer de cunho voluntário, religioso e militante; 2) 1970 -1980: marcado pela redemocratização política do país e pela profissionalização das ONGs; 3) década de 1990: marcada pelo início do processo de institucionalização das Políticas Públicas de Assistência Social; 4) últimos 20 anos de diferentes formas de organização autônoma de educadoras(es) sociais brasileiras(os) – em associações e fóruns.

Contudo, foi a partir dos anos 2000 que as ações que vinham se desenvolvendo em grande parte por instituições do terceiro setor de modo bastante particularizado, no sentido de que haviam diferentes projetos e propostas que iam sendo executados de acordo com as concepções de cada instituição, foram organizadas mais fortemente como políticas públicas. A implementação do Serviço Único de Assistência Social (SUAS) estruturou e organizou serviços que já vinham sendo oferecidos e criou um sistema que os articula, com o intuito de garantir os direitos da população. As ONGs continuam participando desses serviços, mas recebendo verba pública para sua execução.

Os serviços de cunho educativo, em sua maioria, contam com a participação de educadoras(es) sociais (em alguns casos usando a nomenclatura de orientador(a) social) e outros técnicos, que geralmente são assistentes sociais, psicólogas(os) ou pedagogas(os). Desse modo, boa parte da Educação Social se organiza pela via da política de Assistência Social e atende, portanto, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Destaca-se também que há grande diversidade de práticas, serviços e públicos dentro do que se tem entendido como Educação Social no Brasil. Nesse sentido, Ribas Machado (2010) cita alguns destes componentes: ONGs, instituições de acolhimento institucional, espaços de privação de liberdade, hospitais, educação de jovens e adultos, movimentos sociais (o autor

entende que muitas práticas são educativas em movimentos sociais e que a própria participação já configura um tipo de formação), projetos e programas sociais, bem como escolas – entende-se que a Educação Social também pode ocorrer no contraturno escolar, por exemplo, no programa Mais Cultura nas Escolas, proposta dos Ministérios da Cultura e da Educação.<sup>31</sup> Podem-se incluir, ainda, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e espaço da rua (considerando programas que atendem a população de rua, que contam com educadoras(es) sociais em sua equipe). No que tange ao público atendido, atualmente, todas as faixas etárias têm sido contempladas nesses diferentes serviços, tendo como prioridade infâncias, adolescências, juventudes e idosos.

Destaca-se que há uma variedade de atribuições de educadoras(es) sociais, que varia de acordo com o serviço no qual atua. No Acolhimento Institucional, por exemplo, educadoras(es) sociais acompanham a rotina de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência ou idosos, assim, o cuidado é uma categoria importante para essa atuação em específico. De acordo com Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 273), nesse contexto, o(a) educador(a) “é responsável pela saúde, alimentação, higiene, apoio escolar, acompanhamento em programas externos, tais como escola, atividades culturais e esportivas, além de propiciar brincadeiras que favoreçam a interação educador-criança”.

Já em um serviço que atende no contraturno escolar, como, por exemplo, o SCFV, o caráter pedagógico da ação é muito mais explícito, pois é a partir da intencionalidade pedagógica que a(o) profissional irá perseguir os objetivos propostos pela política pública, primando por oportunizar às crianças um espaço de convívio e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, acesso à cultura e arte, ampliação de conhecimento de mundo. No Serviço de Abordagem Social, o(a) educador(a) social realiza abordagem de pessoas em situação de rua, trabalho infantil, mendicância, entre outros, a fim de contribuir para a garantia de direitos desses indivíduos, acesso a diferentes redes e serviços públicos, reinserção familiar, por meio de uma escuta atenta, acompanhamento e orientação (BRAVIN, 2014).

Na Socioeducação, parte da Educação Social na qual pessoas em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas, muitas vezes ainda predomina um fazer que precisa superar a visão de “agente de segurança” e pensar o papel educativo e o caráter pedagógico das ações de educadoras(es) sociais junto a esse público em específico (COSTA; ALAPANIAN, 2013). Na Aprendizagem Socioprofissional, é tarefa de educadoras(es) promover a iniciação

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>.

profissional a partir de propostas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento pessoal e a cidadania, para além das questões mais técnicas (BRASIL, 2017). Assim, as propostas educativas dentro dessa política devem superar a perspectiva punitiva, oportunizando ao indivíduo um espaço de fala, de reflexão sobre seus processos de vida e sobre o ato infracional cometido, acompanhamento no período de responsabilização, acesso a outras políticas públicas, ressocialização, construção de projetos de vida que estejam de acordo com a realidade, desenvolvimento de pensamento crítico e autoconhecimento e (re)conhecimento histórico.

Para Craidy (2015, p. 74), “o que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir”. É, pois, a partir do diálogo com suas(seus) educandas(os) que o(a) educador(a) (co)constrói, com elas(es), suas práticas cotidianas. Ensinar e aprender são papéis desempenhados por todas(os) as(os) participantes desse processo e não se referem a conteúdos escolares, mas a tudo que diz respeito à vida, às comunidades, às histórias, aos sonhos e à garantia de direitos dos atendidos (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

Já na Aprendizagem Socioprofissionalizante, o que pode ser observado a partir desta investigação, é que o papel da(o) educadora(or) social é mediar os processos de aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho, de modo que a(o) educanda(o) possa desenvolver habilidades e potencialidades que facilitem sua inserção no mundo do trabalho de modo crítico e consciente. A Lei da Aprendizagem, nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e as notas técnicas (BRASIL, 2017) e resoluções que dão as diretrizes para a execução da Aprendizagem Profissional pela via da política de assistência social, preveem, ainda, que no mínimo 50% da carga horária dos cursos de iniciação profissional se dediquem aos desenvolvimento pessoal das(os) adolescentes e jovens atendidos, o que significa que a(o) educadora(or) precisa desenvolver um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento integral das(os) educandas(os).

Assim, de modo geral, as atribuições de educadoras(es) sociais são: construir um espaço dialógico no qual as(os) educandas(os) possam desenvolver autonomia para realizar suas próprias escolhas de vida (ÚCAR, 2016a); acompanhar indivíduos e famílias tendo em vista a construção de vínculos (BRASIL, 2009); promover atividades coparticipativas com as(os) usuárias(os) dos serviços, com as famílias e as comunidades (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003); favorecer o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário para a melhoria das condições de vida das pessoas, por meio de metodologias e técnicas pedagógicas, sociais e psicológicas (PÉREZ SERRANO, 2015); mediar e fomentar os processos de aprendizagem, considerando as histórias de vida, os saberes das comunidades e as potencialidades das pessoas

(ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

De acordo com análises parciais de uma pesquisa realizada com educadoras(es) sociais a partir da participação em um curso de formação (ROCHA; BAUM; ROZEK, 2017), realizado em 2016, que teve como objetivos: a) compreender as percepções das(os) educadoras(es) sociais a respeito de sua prática e b) articular as concepções e as necessidades do(a) educador(a) social com a perspectiva da formação dessa(e) profissional, foi possível perceber que as(os) educadoras(es) reconhecem a complexidade do trabalho que realizam, percebem a importância de ampliar os seus conhecimentos a respeito dos contextos nos quais estão inseridas(os) e sentem a necessidade de formação específica, na qual possam abordar temáticas como violência, pobreza, educação para a paz, resolução não violenta de conflitos, entre outras. Rocha, Baum e Rozek (2017, p. 19) ressaltam que, a partir das

análises iniciais, evidencia-se a necessidade de uma formação que abranja desde questões pedagógicas elementares até questões de compreensão histórica e de conjuntura social, de modo que os educadores compreendam como são forjadas as desigualdades que atingem diretamente o público que atendem e para que tenham ferramentas que lhes permitam delinear da melhor forma as ações educativas, perpassando a formação humana, com vistas a dar suporte à pessoa do educador, considerando as diferentes demandas do seu fazer cotidiano.

Assim, em relação à formação de educadoras(res) sociais, entende-se que tal profissional tem um compromisso social, educacional, cultural e pedagógico para com a(o) educanda(o). Em seu cotidiano, precisa promover uma parceria para a descoberta de novos conhecimentos a respeito do mundo e da vida, de forma coletiva, mas também contribuindo para o desenvolvimento individual de cada educanda(o), com o intuito de promover formas de aprender que sejam ferramentas para que cada um(a) atue como sujeito que transforma e modifica seu contexto. Nesse sentido, alguns questionamentos se apresentam, por exemplo: as(os) educadoras(es) sociais compreendem a complexidade de sua função? Como a ação pedagógica pode ser orientada para apoiar o desenvolvimento da(o) educanda(o) em suas diferentes dimensões? Como construir um espaço dialógico para a produção de conhecimento? Como promover o pensamento crítico e a autonomia das(os) educandas(os)? Quais concepções têm embasado a prática de educadoras(es) sociais, levando-se em consideração que muitas(os) delas(es) não têm formação ou são de diferentes áreas? Quanto as práticas da área têm sido repressoras e reprodutoras?

Tais questionamentos perpassam os diferentes espaços e serviços nos quais hoje se faz a Educação Social no país, bem como os construtos teóricos que têm se constituído na área. Sabe-se que a formação, ainda incipiente, e as pesquisas no campo têm planteado inúmeros

questionamentos, ainda com poucas respostas, no intuito de construir novos conhecimentos que colaborem para o desenvolvimento da área. A ampla questão da formação da(o) educadora(or) social, como já salientado, tem sido um espaço de tensões no qual se apresenta, inclusive, uma disputa entre os diferentes campos científicos. O fato é que, de acordo com a perspectiva apresentada nesta tese, entende-se que a formação do(a) educador(a) é tão complexa quanto o(a) próprio(a) educador(a). E, nesse sentido, defende-se que a perspectiva aqui apresentada é uma das facetas importantes de sua formação.

## 4 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

### 4.1 Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativo

Na história humana ocidental, o positivismo separou facetas importantes no desenvolvimento humano, a partir dos seus esforços de categorização. Desse modo, o científico, fortemente relacionado ao empírico, reduziu complexidades significativas para a compreensão dos processos humanos. Nesse cenário, o interesse ontológico, no que se define como psicológico, torna-se secundário em relação aos processos de operacionalização. Há, então, uma retração empírica da natureza dos conceitos. Além disso, muitas vezes, teorias são concebidas como dogmas, e não como sistemas de base para as construções teóricas das pesquisas e práticas pertinentes ao próprio desenvolvimento do homem e do sistema no qual se faz (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Durante décadas, o pensamento positivista foi hegemônico nas ciências em virtude de sua efetividade e contribuição para o avanço das ciências naturais. É um modelo que, na prática, se tornou essencialmente descritivo, quantitativo e experimental, que prima pelo empírico, utiliza-se de um método rígido, com o intuito de captar a realidade tal e qual, sem considerar as interferências subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2017b). De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017b), apesar de as décadas de 1980 e 1990 terem sido demarcadas por uma importante guinada da ciência em direção à pesquisa qualitativa, ainda continuaram a predominar, por detrás do véu da investigação qualitativa, concepções de base epistemológica predominantemente quantitativa positivista. Os autores evidenciam, então, que “um dos aspectos que mais se sobressai na definição da Epistemologia Qualitativa foi o de destacar que a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa não era apenas metodológica, mas epistemológica” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 8).

Desse modo, a forte cultura de dualidades opositoras e excludentes, característica do pensamento predominante nas Ciências Sociais, contribuiu significativamente para a compreensão de um homem fragmentado: individual *versus* social, afetivo *versus* cognitivo, consciente *versus* inconsciente, entre outros. Pode-se, nesse ínterim, referir-se à pesquisa científica, na qual muitas vezes as bases epistemológicas não estão articuladas com os caminhos metodológicos, os quais, muitas vezes, são apriorística e rigidamente definidos (GATTI, 2010), sem considerar que os dois, teoria e método, estão em constante construção e transformação, não são estáticos e não podem sê-lo, pois se trata exatamente de construir novos conhecimentos.



Sobre a dicotomia entre teoria e empiria, González Rey (2017d) infere que na concepção positivista os construtos têm sido apresentados como dois momentos distintos, dando ênfase ao empírico como fonte da verdade, enquanto o teórico é considerado apenas como um recurso para sistematizar e organizar os dados obtidos por meio do empírico. Assim, destaca o autor que nessa vertente epistemológica “a teoria não contém nada que não sejam evidências empíricas” (GONZÁLEZ REY, 2017d, p. 251, tradução nossa).

Desse modo, a adoção da Epistemologia Qualitativa, nesta investigação, tem a intenção de gerar novas e mais profundas compreensões sobre os fenômenos de constituição subjetiva de educadoras(es) sociais, pois, compreende-se que, para tanto, se faz necessário superar as tradições rígidas, instrumentais e quantitativas da ciência – que dicotomizam o sujeito e supervalorizam suas práticas, como se elas não estivessem intimamente atreladas ao indivíduo que as realiza, à sua constituição subjetiva. É impossível transformar o fazer de modo consistente quando as mesmas concepções, crenças e dimensões da formação do(a) professor(a) ou educadora(a) continuam sendo o foco; ou seja, quando não há uma guinada epistemológica no que se refere à construção do conhecimento científico. Daí que os intentos de superar velhos problemas na área da Educação continuam sem grandes avanços.

Cabe salientar, assim, que a Epistemologia Qualitativa constitui os princípios suleadores<sup>32</sup> desta investigação, que, juntamente com a Teoria da Subjetividade, dá sustentação ao método da pesquisa, portanto, não se trata do método em si. Este último refere-se à Metodologia Construtiva Interpretativa.

Postas essas observações iniciais, é importante refletir, ainda que de modo breve, acerca de aproximações e distanciamentos da epistemologia aqui adotada para com outros paradigmas científicos, de modo que seja possível situar-se ontológica e epistemologicamente como investigação científica.

Mais uma vez destaca-se que, de modo geral, o conceito de ciência ao longo da história tem estado diretamente relacionado com a possibilidade de comprovar hipóteses a partir do empírico. A epistemologia moderna dominante, historicamente reconhecida como positivismo, se apoia essencialmente no fenômeno, na forma em que a realidade se apresenta, “no teniendo en cuenta que la propia configuración teórica que sustenta todo aparato científico se apoya sobre un conjunto de elementos cosmovisivos que son expresión de la época en que el científico vive”

---

<sup>32</sup> Termo cunhado por Paulo Freire, utilizado no livro *Pedagogia da esperança* (1994), com o intuito de contrapor o hegemônico termo “nortear”, chamando a atenção do leitor para a sua conotação ideológica. O autor, ao utilizar “sulear”, busca tensionar a herança colonial que o Brasil e os países da América Latina carregam, sem sequer questioná-las, muitas vezes (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008).

(GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 229). Ou seja, sem sequer considerar que a cultura e a história, de quem investiga e do próprio objeto investigado, têm um importante papel na construção do conhecimento, o que acaba por instaurar a crença de que o conhecimento é universal e preditivo. Ainda, na medida em que não se preocupa com a essência, mas com a forma em que os fenômenos se expressam empiricamente, é indutivo.

Cabe ressaltar que o positivismo, inaugurado por Comte (1798-1857), surgiu no impactado contexto socioeconômico europeu pós Revolução Industrial e tinha como principal objetivo reorganizar as estruturas da sociedade. Naquele momento, as verdades da Igreja foram substituídas pelas verdades da ciência, e a responsabilidade por explicar e prever os fenômenos passou a ser do homem. Nessa perspectiva, e com forte orientação liberal de Comte, a ciência passou a cumprir o papel de defensora dos interesses daqueles que detinham o poder econômico, objetivo impulsionado pela falsa perspectiva de neutralidade perpetrada nesse posicionamento (MEKSENAS, 2011).

Nesse sentido, como salienta Fourez (1995), é possível inferir que uma realidade pode ser interpretada, lida e até mesmo justificada por uma infinidade de teorias. Para exemplificar, o autor utiliza-se de analogias com histórias em quadrinhos. Havendo uma sequência de quadrinhos sem uma narrativa escrita, o leitor pode, de acordo com seus desejos, crenças e concepções, criar diferentes histórias e, certamente, cada pessoa o fará à sua maneira, resultando em uma vasta possibilidade de aplicação para as mesmas imagens. Quando esse movimento é linear e desconsidera fatores como história e contexto de produção do real, a tendência é que o conhecimento produzido se preste aos interesses de quem o produz, havendo, assim, um cunho utilitarista do conhecimento.

Contudo, cabe destacar que a primeira divergência com o positivismo veio da área da Física, com a aparição da teoria da relatividade de Einstein (1879-1955), quando ele propôs relativizar os conceitos de espaço e tempo, tidos como dimensões absolutas da realidade na perspectiva do modelo descritivo. González Rey (2017b) ressalta duas importantes contribuições da mecânica quântica nesse sentido: 1) orientou as investigações em direção ao mundo de relações entre micropartículas, as quais durante muito tempo foram inobserváveis, desenvolvendo uma elaboração teórica a partir de indicadores de comportamento desses elementos subatômicos. Desse modo, construtos teóricos complexos foram elaborados, incluindo o átomo, compreensão teórica que sofreu complexas modificações ao longo dos anos; 2) na questão metodológica, foi e ainda tem sido cenário de uma importante modificação, pois utiliza os instrumentos intervindo e afetando o curso das micropartículas, tornando-se também

um elemento partícipe da construção de conhecimento e rompendo com a ideia de neutralidade do instrumento de investigação.

É possível ressaltar, ainda, que várias perspectivas foram se desenvolvendo em oposição ao pensamento positivista, como a fenomenologia e o pós-positivismo. González Rey (2017b) ressalta que de todos os enfoques que se desenvolveram como alternativa ao positivismo o que teve maior expressão foi a fenomenologia de Husserl.<sup>33</sup> O autor compreende que a fenomenologia na perspectiva husserliana está orientada ao estudo da consciência, entendendo-a como um elemento essencial no processo de configuração do conhecimento, pois é na consciência que os objetos têm significado. Assim, apesar de colaborar para a superação do conceito estático de ciência, de verdade científica, a fenomenologia ainda mantém alguns compromissos ideológicos e históricos com a tradição positivista, quando absolutiza os aspectos subjetivos do sujeito no processo de constituir-se como tal, “ignorando o momento objetivo representado pela realidade” (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 253, tradução nossa); ou seja, supõe que o indivíduo seja capaz de produzir um relato que permita acesso pleno a experiência vivida por ele. Assim, nessa perspectiva, a pesquisa tem como base a descrição das experiências tal como acontecem no cotidiano, em todas as esferas da vida, segundo a dicotomia objetivo/subjetivo, entendendo “objetivo” como realidade e “subjetivo” como o que é interno do indivíduo.

González Rey e Mitjás Martínez (2017b) destacam que outro momento importante na ruptura com as epistemologias empiristas prevalentes nas ciências naturais foi a negação dessa epistemologia por Heidegger (1889-1976) e Gadamer (1900-2002) e a ênfase dada pelos filósofos à hermenêutica. Apesar disso, consideram ainda que seus posicionamentos levaram à negação de: a) sistemas teóricos abrangentes; b) organizações ontológicas diferenciadas das realidades e processos humanos; e c) capacidade de produzir conhecimento a partir de teorias que especificavam distintas áreas do saber.

Nesse recorrido histórico da ciência, os autores pontuam que os termos subjetividade, indivíduo, epistemologia, conhecimento e ontologia “ficaram fora de moda” nas ciências sociais críticas (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017b, p. 24), nas décadas de 1980 e 1990, sendo substituídos por discurso, diálogo, determinismo relacional, jogos de linguagem e práticas discursivas. Desse modo, as primeiras categorias perderam seu valor, segundo os autores, porque foram excluídos da Modernidade pelos seus significados.

---

<sup>33</sup> Filósofo alemão (1859-1938), o maior expoente da corrente filosófica da fenomenologia.

A partir do posicionamento crítico acerca da produção de conhecimento de antemão apresentado, González Rey, partindo dos estudos da personalidade, passou a ter como foco, na década de 1990, a subjetividade, intensificando a necessidade de uma nova epistemologia que pudesse dar conta desse complexo fenômeno. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017b, p. 24) o projeto de subjetividade

abre-se infinitamente aos microcosmos de imaginação, fantasia e criação humana, os quais carregados de emoção, não pretendem elucidar os caminhos da subjetividade, mas acompanhá-los em seus desdobramentos não preditivos, que avançam em constantes tensões com a razão, mas que sempre escapam ao seu controle e intencionalidade.

Fica evidente que a complexidade de tal fenômeno jamais poderia ser penetrada, interpretada, na lógica dura e linear do pensamento positivista, pois, para tanto, é necessário romper com a lógica dicotômica dos fenômenos, que têm generalizado as construções humanas, simplificando os fatos como bons ou maus. Cabe destacar, então, que

pensar que el momento empírico puede reportar productos terminados, lineales con los conceptos teóricos, responde a una falsa expectativa hacia lo empírico donde éste se comprende como criterio último de verdad y fuente absoluta de conocimiento, criterios que lo identifican en el modelo positivista. (GONZÁLEZ REY, 2017d, p. 253).

Assim, destaca-se que a ciência é conhecimento e explicação, não mera descrição do empírico; e, quando se trata de fenômenos como a subjetividade, fazer ciência, ou seja, construir conhecimento científico, gerar zonas de inteligibilidade, requer apreender e interpretar uma expressão psicológica que é dinâmica, processual e dialética. Nesse sentido, é imprescindível compreender, também, o caráter histórico e cultural do homem, negando qualquer tipo de postura de neutralidade na ciência.

González Rey (2005b) ressalta que na perspectiva da Epistemologia Qualitativa a construção do conhecimento fundamenta-se, especialmente, em três princípios: 1) tem caráter construtivo interpretativo, o que implica compreendê-lo como produção permanente, “não como uma apropriação linear” de algo pronto (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 5); 2) a legitimação do singular como fonte de conhecimento – nesse sentido, a pesquisa é considerada produção teórica no que tange a construção interpretativa do pesquisador a partir do arcabouço teórico com o qual realiza tais construções; e 3) a pesquisa nas ciências antropossociais precisa ser entendida como um processo de comunicação e diálogo, visto que grande parte dos problemas sociais e humanos emerge, direta ou indiretamente, na comunicação entre as pessoas. Assim, a comunicação se torna um espaço privilegiado para a investigação.

Salienta-se, então, que a Epistemologia Qualitativa entende que a ciência tem caráter processual e é produzida a partir da interação ativa do homem, que carrega consigo uma história, que trata de um objeto igualmente histórico e mutável, integrado simultaneamente em múltiplos sistemas de relação com a realidade. Nesse complexo sistema, o indivíduo que participa de uma investigação não é passivo, não é um mero informante. Tampouco a(o) investigadora(or) utiliza-se de uma informação para simplesmente significar uma realidade. A informação vai sendo construída por ambos em uma perspectiva de dialogicidade.

A “Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 5), o que, de acordo com o autor, permite criar zonas de sentido. Espaços de inteligibilidade produzidos a partir da pesquisa científica, mas que jamais são tidos como verdade final, não se esgotam em si mesmos e abrem espaço para o aprofundamento e para novas construções teóricas.

Nesse sentido, destaca-se que as zonas de sentido são “[...] espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não se esgotam na questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 6). Ou seja, são sentidos subjetivos “organizados” por zonas, interconectados de acordo com a subjetividade do sujeito, relacionados a uma “temática”, a uma experiência, que, em uma investigação, permitem que o pesquisador perceba um caminho de interpretação dos sentidos subjetivos para compreender o fenômeno ao qual investiga, dentro do complexo sistema da subjetividade.

Para que uma investigação seja coerente com tal perspectiva epistemológica, é necessário que sua metodologia também se alimente desse mesmo viés paradigmático. Assim, destaca-se que a metodologia é o que permite a uma(um) investigadora(or) planejar o modo pelo qual, pelo menos inicialmente, irá perguntar, irá penetrar as regularidades do objeto investigado, a partir de um conjunto de instrumentos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos e a teoria constroem uma unidade indissociável, pois ambos permitem o desenvolvimento um do outro. Assim, “falar de metodologia qualitativa implica um debate teórico-epistemológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 3). Ou seja, é necessário que a(o) investigadora(or) conceba o objeto de estudo, a(o) informante, a subjetividade, como processos complexos e em constante transformação, superando a

dicotomia entre objetividade e subjetividade, social e individual, emoções e cognição, para compreendê-los em um escopo ontológico-epistemológico-metodológico específico. Neste caso, refere-se ao Método Construtivo-Interpretativo.

Enfatizar o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa significa que uma das principais propriedades da metodologia é a sua natureza teórica. Desse modo, orienta-se para a construção de modelos compreensivos a respeito do que se propõe a estudar, já que parte do princípio de que o conhecimento é um processo de construção, legitimado pela capacidade de produção de novas concepções “no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 7). O conhecimento não é uma realidade pronta para ser conhecida e ordenada de acordo com categorias universais. Ademais, outro princípio importante dessa perspectiva é considerar a teoria como um modelo teórico em desenvolvimento, não como uma verdade pronta e estática, assim, “a significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é, necessariamente, um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 7).

Apesar de serem dois momentos de um mesmo processo, é importante diferenciar o caráter construtivo e o caráter interpretativo da construção do conhecimento. Conforme Rossato e Mitjás Martínez (2017), o processo interpretativo trata-se de uma produção de novo significado a respeito de eventos que não têm um sentido *a priori*; a interpretação ocorre ao longo de toda a investigação e vai alimentando novas construções. Já o caráter construtivo exige que a(o) pesquisadora(or) produza inteligibilidades em relação às informações geradas ao longo do estudo, a partir de sua base teórica. É possível considerar o caráter construtivo-interpretativo das informações que as(os) participantes vão produzindo a partir das induções e tensões geradas no processo investigativo.

Assim, o conhecimento não se encontra no empírico, na natureza, mas trata-se de produção subjetiva dos sujeitos, os quais compreendem o material a partir de seus processos sociais, culturais, históricos e pessoais. E, para que a produção de conhecimento seja possível, de acordo com essa perspectiva, é necessário resgatar a(o) pesquisadora(or) do lugar de tabuladora(or) e processadora(or) de dados e transportá-la(o) para o lugar de produtora(or) de conhecimento, como resultado de uma articulação entre construção e interpretação (ROSSATO; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017).

Ao falar sobre concepções metodológicas, González Rey (2017c) cita M. Gouldner, que, em seu livro *La crisis de la sociología occidental*, refere que em qualquer ciência as mudanças fundamentais não são as que derivam de novas técnicas de investigação, nem das formas de

examinar os dados, mas das compreensões teóricas e conceituais originadas da maneira como a(o) pesquisadora(or) vê o mundo. Nesse sentido, o autor lembra que o desenvolvimento do Método Construtivo-Interpretativo se pauta na compreensão de uma subjetividade, entendida como um complexo de sistemas e subsistemas psicológicos, estreitamente relacionados entre si, nos quais os conteúdos e sua expressão funcional se manifestam de forma simultânea e múltipla.

Nesse sentido, compreende-se que as realidades dos homens não são apenas discursivas, mas subjetivas, justamente porque a subjetividade tem um papel essencial na produção dessas realidades, se considerado que o humano produz e é produzido pelo real (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). Assim, a produção de conhecimento, a ciência, precisa interpretar a subjetividade, para além de considerar o discurso, como forma de compreender as múltiplas formas de manifestação-ocultação dos processos humanos. Desse modo, considera-se que a perspectiva dialógica, a construção de um diálogo flexível e sincero, é uma importante ferramenta para a pesquisa científica.

Nesta investigação pretendeu-se, durante a construção da informação com os sujeitos, não centrar o olhar e a escuta da investigadora em uma perspectiva hermenêutica, mas orientar-se para o sujeito da linguagem; escutar as histórias de vida e de aprendizagem e estabelecer um diálogo que permitisse perceber a ação e o pensamento do sujeito que narra, dentro de um todo, que expressa emoções e que se conta a partir do hoje, acessando diferentes configurações e sentidos subjetivos e emocionalidades, gerando novos sentidos subjetivos, a partir da narrativa e do diálogo, com o (re)viver das experiências que conta, considerando que a subjetividade integra o individual e o social, o interno e o externo, o cognitivo e o afetivo, as emoções, e que ela “vem à tona na articulação inseparável do simbólico com o emocional” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 22).

Segundo González Rey (2012c, p. 115), a construção da informação é um dos momentos mais difíceis da realização da pesquisa qualitativa, pois, muitas vezes, as(os) pesquisadoras(es) tratam o material empírico “como se fosse portador de uma verdade única”. Assim, tentam encontrar nos dados essa verdade, empreendendo um caminho descritivo, próprio do positivismo. Superar esse modo de funcionar na pesquisa não é tarefa simples e exigiu aprofundamento teórico e mudança de perspectiva epistemológica, esforços estes que buscou-se empreender da melhor forma possível nesta investigação.

Ainda, segundo o autor, a prioridade dada à descrição como função principal da(o) pesquisadora(or) revela o fantasma empirista e a atribuição de um caráter indutivo-descritivo à pesquisa qualitativa, impossibilitando o desenvolvimento de modelos teóricos sobre a

informação produzida, de modo a permitir “visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 116).

Assim, de acordo com o referencial teórico adotado nesta investigação, entende-se que a informação é construída pela(o) pesquisadora(or) e pelos sujeitos a partir da instauração de um processo dialógico-comunicacional, protagonizado por todas(os) as(os) participantes da pesquisa. Desse modo, a pesquisa desenvolveu-se a partir de dinâmicas conversacionais que ocorrem em encontros individuais com a(o) participante, nos quais, a partir de suas histórias de vida e de aprendizagem, suas histórias como educadora(or) social, foi possível construir informações e interpretá-las, proporcionando sínteses teóricas em permanente processo e a elaboração de indicadores, a partir dos quais buscou-se delinear o campo da pesquisa, e a construção de hipóteses a fim de responder às questões propostas.

Cabe salientar que as sínteses teóricas referidas anteriormente estão sempre envolvidas com representações teóricas, valores, cultura e histórias da própria pesquisadora. Entretanto, também estiveram abertas ao momento empírico, do mesmo modo que as novas ideias que foram surgindo no campo empírico. A possibilidade do novo, contudo, não exclui um marco referencial prévio adotado pela pesquisadora. É importante, entretanto, que esses marcos teóricos não sejam entidades fixas e fechadas, que não possam dialogar com as informações que aparecem ao longo da pesquisa.

Destaca-se que, nessa perspectiva, análise e interpretação não são momentos isolados ou posteriores à construção da informação com as(os) participantes, trata-se de um processo simultâneo, no qual a(o) pesquisadora(or) precisa ir trabalhando as informações, construindo indicadores – unidades essenciais da informação –, a partir de um todo complexo e não apenas do dito ou do escrito. Ou seja, a interpretação foi feita a partir do diálogo, de como o indivíduo se porta, age ou reage a alguma colocação da pesquisadora, suas feições, pausas, expressões corporais, o que acrescenta ou retira de uma história contada. Assim, apresenta-se o caráter construtivo e interpretativo dessa perspectiva: a flexibilidade, abertura e recursividade entre os diferentes momentos da construção da informação e sua interpretação.

Sobre os indicadores, cabe salientar que eles representam o esforço interpretativo do pesquisador, permitindo a tessitura de um conjunto de reflexões do pesquisador, em uma análise integrada, das informações da pesquisa, podendo, no decorrer da construção da informação, pela coerência e encadeamento entre os indicadores, desdobra-se em hipóteses (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). Nesse sentido, Muniz (2015, p. 111) afirma que



Desta forma, não é somente um indicador que formará uma hipótese, mas um conjunto de indicadores que não se delimita pela quantidade, mas sim, pela sustentação e constituição de uma trama capaz de subsidiar elaborações mais contundentes de se organizarem como uma hipótese.

Assim, ressalta-se que a partir da construção dos indicadores a pesquisadora construiu, também, hipóteses de interpretação, que podem ser aprofundadas ou abandonadas no decorrer das sínteses teóricas desenvolvidas a partir, também, dos encontros com as(os) participantes. Portanto, quanto maior for a possibilidade de aprofundamento do diálogo, maior a possibilidade de construir novas e mais aprofundadas zonas de inteligibilidade acerca do fenômeno estudado.

Apesar da característica da simultaneidade entre construção da informação e interpretação por parte da(o) pesquisadora(or), ao retomar os materiais empíricos, a(o) investigadora(or) dá continuidade ao trabalho de construção-interpretação, estruturando novos indicadores e hipóteses, gerando novas zonas de inteligibilidade, reorganizando as ideias e as informações. Trata-se de um trabalho subjetivo e intelectual, que outorga ao empírico um lugar diferente, pois pressupõe que um sujeito interpreta e produz conhecimento ao articular as informações no momento empírico com as construções do pensamento d(o) pesquisadora(or), um movimento essencial nessa perspectiva, denominado por González Rey (2002a) de lógica configuracional.

Contudo, ainda no que se refere à interpretação da(o) pesquisadora(or), cabe ressaltar que “os sentidos subjetivos não podem ser substancializados em conteúdos concretos, eles apenas podem permitir levantar conjecturas sobre a multiplicidade de processos que se configuram subjetivamente nos estados dominantes que caracterizam uma experiência vivida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 51). E, desse modo, os sentidos subjetivos também não se apresentam de modo explícito, mas precisam ser compreendidos a partir de uma produção de subjetividade, emocionalidade, experiências de vida, cultura, enfim, a complexidade na qual está inserida(o) subjetivamente a(o) participante da pesquisa. É a partir dessa perspectiva de complexidade e constituição dialética do indivíduo que tem se buscado conceber a própria constituição da pesquisa científica.

É importante explicitar, contudo, que o conceito de complexidade utilizado nessa perspectiva não se refere ao que é de difícil compreensão ou confuso, mas, refere-se a uma forma de compreender os processos subjetivos como processos que se ordenam simultaneamente em perspectivas contraditórias, de forma recursiva e histórica. Nesse sentido, destaca Mitjás Martínez (2005, p. 4) que “complexidade constitui um modo de compreender

a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”.

Essa noção de *fenômeno complexo* no que se refere à subjetividade, remete a concepção de Morin (2005), que busca articulação de facetas, enquanto o pensamento simplificante as separa ou reduz. Nesse sentido, “é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2005, p. 176-177), tendendo a um conhecimento multidimensional, que não quer todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas, busca respeitar suas diversas dimensões. Tudo isso, de acordo com o autor, significa que o pensamento complexo comporta o princípio da incompletude e do inacabamento. Ademais, reconhecer o caráter complexo do conhecimento e da ciência, requer reconhecer suas dimensões política, cultural, histórica, ética, sem reduzir tais fenômenos a elas (MORIN, 2005).

Levando em consideração tais compreensões dos fenômenos humanos, fica evidente a necessidade de epistemologias e metodologias também mais complexas, que permitam a superação das dicotomias, reducionismos e fragmentações bastante tradicionais na ciência.

#### **4.2 Construção do Cenário Social da Pesquisa e Participantes**

Os participantes desta investigação foram uma educadora e um educador social que apareceram na dissertação *O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social* (ROCHA, 2016), como aqueles com os quais as(os) adolescentes que participaram da pesquisa conseguiam estabelecer uma relação dialógica nos processos de aprendizagem. O estudo foi realizado no percurso de Mestrado em Educação da investigadora que propõe esta pesquisa. Assim, o critério de seleção baseou-se nas construções feitas pelas(os) adolescentes e pela investigadora, quando percebeu-se que no processo educativo realizado com tais profissionais eles tinham processos de aprendizagem que se expressavam em maior envolvimento, maior prazer, nos quais eles mesmos viam maiores possibilidades de aprender e construir com a(o) ensinante de modo mais horizontal, diferentemente dos percursos escolares dessas(es) participantes.

Trata-se de educadoras(es) sociais que trabalhavam na Organização Não Governamental na qual as(os) adolescentes participavam do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI) e Jovem Aprendiz.

Assim, desempenhavam com as(os) educandas(os) atividades educativas variadas no campo da Educação Social, de acordo com as especificidades de cada serviço e das atividades para as quais foram contratadas(os).

No que se refere às(aos) participantes, uma trabalhava com as(os) referidas(os) adolescentes como educadora social de arte e cultura, incluindo teatro, reciclagem de papel, artes plásticas, entre outros; e o outro era, inicialmente, educador social de capoeira, tornando-se posteriormente educador de referência, trabalhando questões relacionadas à cidadania e ao desenvolvimento integral das(os) educandas(os). Ambos atuaram no SCFV, mas atualmente não trabalham mais na mesma instituição, contudo, ainda são referência para as(os) adolescentes.

Cabe ressaltar, ainda, que inicialmente cinco educadoras(es) sociais foram selecionadas(os) para participação na pesquisa, entretanto, tendo em vista a profundidade da construção de cada caso, considerou-se mais adequado trabalhar nesta investigação com apenas dois. Nesse caso, cabe salientar que a representatividade estatística não é uma preocupação, haja vista o caráter singular da subjetividade e a necessidade do diálogo em profundidade para a compreensão das configurações e dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

No que tange ao cenário desta investigação, considera-se que seja a própria Educação Social, mais especificamente os serviços de cunho educativo oferecidos pela via da Assistência Social em Porto Alegre e Região Metropolitana, os quais têm sido oferecidos majoritariamente pelo terceiro setor, conveniado aos municípios. De modo geral, as instituições estão localizadas nas regiões mais pobres das cidades, nas quais o acesso a bens culturais, saúde, educação e trabalho formal é mais precário. Em grande parte das regiões, o tráfico de drogas está localizado próximo às comunidades, o que torna a vida das pessoas ainda mais difícil.

O trabalho de educadoras(es) sociais, nesse contexto, também acaba sendo precarizado, pela sua necessária inserção no ambiente, mas principalmente pela falta de recursos para a atividade, pela falta de formação continuada, bem como de apoio pedagógico e emocional para o trabalho com uma demanda significativamente difícil, baixos salários, espaço físico limitado, entre outros. Assim, é importante que tais questões sejam consideradas quando se busca compreender a constituição subjetiva desses sujeitos e suas relações com o aprender, com o ensinar e com os espaços de trabalho.

Entende-se que é importante que a(o) pesquisadora(or) invista na construção de “espaço afetivo” para com as(os) participantes colaboradores da pesquisa, aspecto que foi perseguido nesta investigação. Esse envolvimento intencional por parte da(o) pesquisadora(or) é nomeado

por González Rey (2005b) de construção do cenário social da pesquisa e se sustenta pela compreensão de que não há como estudar as configurações subjetivas fora das relações pessoais e significações dos sujeitos. Conforme já salientado, é imprescindível que os indivíduos sejam participantes ativos na pesquisa, a partir do envolvimento subjetivo no processo de investigação.

### 4.3 Instrumentos

Buscou-se, a construção de um diálogo flexível e profundo, no qual a(o) participante da pesquisa, juntamente com a pesquisadora, refletiram e dialogaram sobre suas histórias pessoais e profissionais, articulando o momento atual com as memórias da(o) participante, processo nomeado como dinâmicas conversacionais. O envolvimento dos participantes na comunicação facilita a expressão sobre os temas relevantes para as pessoas envolvidas; nesse caso, o pesquisador descoloca-se do lugar de “perguntador” para integrar-se na dinâmica da conversação (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ressalta-se, então, que é no diálogo que aparecem expressões qualitativas que oportunizam ao(à) investigador(a) construir o caminho interpretativo-hipotético da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b), processo que exige atenção das(os) investigadoras(es). É, pois, muito fácil que se estabeleça nesse momento um processo de perguntas e respostas, que tende a colocar a(o) participante em um lugar de passividade e de “portadora(or)” de informações prontas, que não é o mesmo que um diálogo que reconhece o “outro” e, portanto, sua efetiva contribuição à pesquisa em uma relação de construção conjunta.

Ainda, é importante ressaltar que “uma relação dialógica, marcada permanentemente pela coexistência da diferença em um projeto comum, busca criar condições para que seus atores se expressem em suas contradições” (GOULART, 2017, p. 235). Nesse sentido, ressalta-se também a importância da relação já existente entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, vínculo construído a partir das relações de trabalho, fortalecido nos percalços encontrados nas trajetórias como educadores sociais e na superação dos desafios. Foi a partir dessa ligação que as dinâmicas conversacionais, o diálogo sincero, foram possíveis; a relação vincular foi promotora de expressões mais livres e autênticas por parte dos participantes, abrindo espaço para as contradições, expressão das emoções e até mesmo autenticidade de ideias.

Desse modo, é importante salientar que o espaço que se estabelece entre investigadora(or) e participantes é construído a partir da emocionalidade – completamente

diferente de um diálogo mecânico de perguntas e respostas, tal como um questionário. Nesse sentido, é reconhecida a importância de conceber o sujeito histórico, que se constitui na cultura, na cotidianidade, na relação com o outro. Construir caminhos interpretativos que vão se constituindo ao longo dessas complexas trajetórias requer a possibilidade de um movimento de ir e vir, de avançar e retomar, permitido apenas pela dialogicidade, pela relação de confiança e pela entrega dos dois atores que participam do processo. Tal perspectiva pressupõe o estabelecimento de uma relação que considera os diferentes aspectos que compõem o indivíduo – afetivos, emocionais, sociais, cognitivos, culturais – como um todo complexo e integrado.

Para a composição das dinâmicas conversacionais, foram utilizados como apoio alguns indutores não escritos – disparadores para o diálogo – em forma de questões bastante abertas, que auxiliaram na composição e na narração das histórias de cada sujeito, tais como:

- a) Fale-me um pouco sobre como você se tornou quem você é hoje.
- b) Como você se tornou educadora(or) social?
- c) Você lembra de alguma situação marcante em sua vida?
- d) Gostaria que você me contasse uma aprendizagem significativa.
- e) Sobre as pessoas que te ensinaram: quem foram? O que você lembra?
- f) O que você pensa sobre suas(seus) educandas(os)?
- g) E sobre o que os outros pensam, o que você acha?
- h) Quais seus maiores desafios como educador(a)?

As dinâmicas conversacionais foram iniciadas a partir de tais questões, entretanto, após cada encontro, na medida em que foram sendo construídos os indicadores, novas questões foram sendo construídas, tendo em vista compreender se os indicadores realmente tinham coerência nessa construção. Como disparadores de diálogo, foram utilizados mais dois recursos: 1) o Completamento de Frases e 2) a técnica projetiva.

O Completamento de Frases refere-se a um número de frases incompletas que devem ser completadas pelo participante; um instrumento usado como indutor de informação e sem um fim em si mesmo (GONZÁLEZ REY, 2005). A construção de significados advinda dessa técnica precisam ser reafirmadas e desenvolvidas a partir de outras técnicas, como por exemplo, as dinâmicas conversacionais. As seguintes frases foram propostas para serem completadas pelos participantes:

- a) Ser educador(a) social é...

- b) Eu sou...
- c) Sinto-me realizada(o) quando...
- d) Sinto-me frustrada(o) quando...
- e) Meu trabalho como educadora(or) social...
- f) Eu gostaria muito de...
- g) Tenho dificuldades...
- h) Acredito que...
- i) Meus e minhas educandas(os)...
- j) O contexto da população com a qual eu trabalho...

A partir de aspectos citados no Completamento de Frases, foi possível ampliar as questões e utilizar esse recurso como modo de provocar o diálogo com os participantes.

O segundo recurso utilizado como disparador de diálogo foi a técnica projetiva Psicopedagógica Par Educativo (VISCA, 2002), bastante utilizada na área da Psicopedagogia como forma de investigar os vínculos do indivíduo com a aprendizagem e com a(o) ensinante, que consiste em solicitar que o sujeito desenhe em uma folha branca duas pessoas, uma ensinando e outra aprendendo. Posteriormente ao desenho foram feitas algumas perguntas sobre a cena escolhida, desencadeando diferentes diálogos sobre aprendizagem com os participantes.

O campo desta investigação durou aproximadamente um ano e meio, tendo início em agosto de 2018 e sendo finalizado em dezembro de 2019. Com cada participante foram realizados seis encontros e algumas trocas de áudios, à medida que sentiam necessidade de compartilhar alguma ideia a ser aprofundada presencialmente, uma combinação feita no início do campo. Os encontros com a educadora social Fiona ocorreram em seu local de trabalho, haja vista que a instituição permitia; os encontros com o educador social Watusi ocorrem na casa da pesquisadora, pois o seu local de trabalho não permitia e, além disso, o fato de ele viver em uma casa de estudantes não proporcionava a tranquilidade necessária para realizar as dinâmicas conversacionais.

Todas as dinâmicas conversacionais foram gravadas em áudio, com o consentimento da(o) participante registrado também em áudio. Os arquivos foram também disponibilizados para a(o) educadora(or) social, a partir da solicitação de Fiona. Para a construção da informação, a pesquisadora ouviu as gravações repetidas vezes e foi separando trechos importantes que compunham a construção dos indicadores. Na construção final, recorreu novamente aos trechos transcritos e também às gravações.

### 4.3 Cuidados éticos na pesquisa

Os cuidados éticos são, ou deveriam ser, uma preocupação importante em qualquer tipo de investigação. O que se modifica, de fato, são os cuidados em si. Nas Ciências Humanas e Sociais, de modo geral, não são necessários alguns procedimentos que as Ciências Naturais devem ter: não há teste de medicamentos, riscos ambientais, manipulação de elementos químicos ou tóxicos, por exemplo. As preocupações e os cuidados são outros, não menos importantes, mas diferentes. Nesse sentido, De La Fare, Machado e Carvalho (2014) destacam que a ética na pesquisa científica deve ser um exercício reflexivo e contextualizado, considerando as *nuanças* de cada área e sua inserção no campo.

Uma questão de extrema relevância para as Ciências Humanas e Sociais, e principalmente para o referencial teórico-epistemológico-metodológico adotado nesta investigação, incide sobre a relação que as(os) pesquisadoras(es) estabelecem com os indivíduos que participam da pesquisa, de modo que eles sejam, de fato, agentes ou sujeitos, e não assujeitados no processo de investigação. Uma postura ética por parte da(o) investigador(a) requer, antes de tudo, respeito pelo outro com o(a) qual se relaciona no transcorrer da pesquisa. E esse respeito não se refere à contribuição que o outro pode dar à investigação, mas a ele(a), como pessoa, independentemente de quem seja: respeito às suas crenças, aos seus saberes e à sua cultura.

Assim, nesta pesquisa, a perspectiva da construção de relação, a compreensão de que o investigar “com o outro” e não “o outro”, é basilar. É justamente a partir de uma relação vincular significativa, pautada pelo respeito ao sujeito que o outro é potencialmente, que é possível construir a informação, que, interpretada dentro de um arcabouço teórico específico, pode se transformar em conhecimento. Considera-se, então, que o principal cuidado ético da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais reside na concepção que as(os) pesquisadoras(es) constroem acerca do outro, daqueles com os quais fazem pesquisa, da sua importância nesse processo.

Em uma perspectiva que considera o ser humano social, cultural e histórico, e que se constitui social e individualmente em um movimento dialético no qual é produzido e produz a realidade, é primordial, também, o respeito e o cuidado do(a) pesquisador(a) com a informação construída. É preciso que a interpretação feita no investigar não seja aligeirada, tampouco julgadora. Trabalhar com as informações produzidas pelas narrativas das(os) participantes, nos diálogos instaurados no espaço da pesquisa, requer buscar compreender significados que estão além daquilo que foi dito, mas que se interligam às diferentes configurações subjetivas do

sujeito. Portanto, é imprescindível que o(a) pesquisador(a) compreenda sua responsabilidade para com o outro, para com as informações e para com o campo científico.

Um dos cuidados éticos tomados nesta investigação refere-se ao sigilo da identidade das(os) educadoras(es) que voluntariamente participaram da pesquisa. Para tanto, sabe-se que é importante que nas produções resultantes desta investigação sejam utilizados pseudônimos para esses sujeitos, sendo seus nomes reais de ciência apenas da pesquisadora e de sua orientadora. No capítulo da Construção da Informação encontra-se a explicação da escolha dos pseudônimos Fiona e Watusi.

Dessa concepção do outro como participante ativo na pesquisa, nasce a importância de criar o cenário social do estudo, explicitado anteriormente. Cabe ressaltar que é também um cuidado ético explicar para o participante quais serão os recursos utilizados na pesquisa, bem como o tempo de duração de cada momento, explicando também a flexibilidade desses momentos, de acordo com as necessidades. Além disso, é necessário organizar um local adequado para a execução de tais momentos, de modo a não expor o sujeito, nem constrangê-lo. Por isso, levou-se em consideração o desejo de cada participante para a realização das dinâmicas conversacionais.

Todas essas questões foram descritas cuidadosamente aos participantes e constavam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B –, que foi apresentado e aceito, com registro em áudio, pelos participantes.



#### 4.4 Cronograma da pesquisa

<b>Período</b>	<b>Ações</b>
Março a julho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação do problema</li> <li>• Definição de objetivos</li> <li>• Construção inicial do Estado do Conhecimento</li> <li>• Revisão bibliográfica</li> </ul>
Agosto a dezembro de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redefinição do problema e objetivos</li> <li>• Novas pesquisas para construção do Estado do Conhecimento</li> <li>• Revisão bibliográfica</li> <li>• Elaboração do pré-projeto de pesquisa</li> </ul>
Janeiro a junho de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica</li> <li>• Seleção de recursos para a construção da informação</li> <li>• Elaboração do projeto de pesquisa</li> <li>• Construção do corpo teórico</li> </ul>
Julho a dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica</li> <li>• Ampliação do Estado do Conhecimento</li> <li>• Finalização do projeto de pesquisa</li> </ul>
Janeiro a junho de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica</li> <li>• Revisão ortográfica, de estilo e adequação às normas vigentes do projeto de pesquisa</li> <li>• Banca de qualificação</li> <li>• Adequações de acordo com indicações da banca</li> <li>• Encaminhamento do projeto para SIPESQ</li> <li>• Estágio sanduíche em Brasília (aprofundamento da Teoria da Subjetividade)</li> </ul>
Julho a dezembro de 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da informação com os sujeitos da pesquisa</li> <li>• Interpretação das informações</li> <li>• Revisão Bibliográfica</li> </ul>
Janeiro a junho de 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio no exterior (reconhecimento do campo da Pedagogia Social na Colômbia e aprofundamento de estudos sobre Educação Social)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retorno ao Brasil e continuidade do campo da pesquisa</li></ul>
Julho a dezembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conclusão do campo da pesquisa até dezembro</li><li>• Revisão bibliográfica</li><li>• Escrita final da tese</li></ul>
Janeiro a março de 2020	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalização da escrita da tese</li><li>• Revisão ortográfica e de estilo da tese</li><li>• Encaminhamento da versão final para a banca</li><li>• Banda de defesa final</li></ul>
Abril de 2020	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alterações finais, de acordo com possíveis sinalizações da banca de defesa</li><li>• Entrega da versão final para publicação</li></ul>

## 5 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Como apresentado desde a Introdução desta investigação, temos como problema principal a questão: “Como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais que se posicionam dialogicamente diante de suas(seus) educandas(os)”, visto que no estudo que a precedeu foi possível perceber que os adolescentes participantes conseguiram estabelecer relações de parceria para a aprendizagem com algumas(alguns) educadora(es) sociais, o que se apresentava significativamente mais difícil com as(os) professoras(es) e que foi considerado um dos pontos fulcrais para os percalços que iam se apresentando para os processos de aprendizagem escolar.

Ademais, é possível salientar também que as configurações da subjetividade social produzidas dificultaram, ainda que de modo não linear, os processos de aprendizagem dessas(es) adolescentes em situação de vulnerabilidade na medida em que as(os) coloca em um lugar de impossibilidade, incapacidade, subjetividade produzida também por grande parte dos profissionais que com elas(es) atuam, considerando o movimento dialético da subjetividade entre individual e social. Desse modo, uma das ideias iniciais era de que educadoras(es) sociais que conseguem se posicionar de modo diferente diante dessas(es) educandas(os), conseguem, em seus processos ao longo da vida, produzir caminhos, configurações e sentidos subjetivos que se expressam em uma postura diferenciada, chamada por nós de dialógica.

Assim, a presente pesquisa foi empreendida como forma de construir um modelo teórico que permita a produção de significados, de modo a gerar inteligibilidade a respeito de tal temática, a partir do campo da pesquisa, que se desenvolveu por dinâmicas conversacionais com uma educadora e um educador que apareceram de modo recorrente e significativo na fala das(os) adolescentes da primeira investigação. Acreditamos que tal modelo teórico poderá apoiar os processos formativos, iniciais ou contínuos, de educadoras(es) sociais ainda em fase bastante inicial no país, haja vista o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a área da Educação Social (ROCHA; BAUM; ROZEK, 2019).

Cabe salientar que na construção da informação os indicadores, sempre que aparecem pela primeira vez, estão em negrito, como forma de auxiliar na compreensão de como a construção foi organizada, tendo em vista o caráter recursivo e complexo da subjetividade e a dificuldade de organizar estes sistemas em forma de texto. Ao final de cada caso, haverá um resumo gráfico que busca auxiliar nessa compreensão (clique na parte inferior da imagem, havendo internet, uma nova janela será aberta e permitirá que o leitor acompanhe o movimento do resumo), contudo, salientamos que ilustrar todo o sistema em movimento esbarra em nossa

incapacidade de apreender toda a complexidade do sistema e também em representá-lo digitalmente, tendo em vista a limitação no uso dos recursos.

A seguir, tem-se, então, a construção da informação feita a partir do material produzido pela investigadora e pelos participantes no processo da pesquisa.

## **5.1 Caso Fiona**

### **5.1.1 Apresentação de Fiona**

Fiona será chamada desse modo nesta pesquisa pois, ao ser questionada sobre como poderia ser citada nesta tese, assim o sugeriu, fazendo referência à personagem da animação *Shrek*: a princesa pela qual se apaixona um ogro, que vivia no pântano, ao ir salvá-la. Na história, a princesa Fiona havia sido enfeitiçada e, todo dia, ao pôr do sol, ela se transformava em ogra, maldição que acabaria somente com um beijo de amor. Acontece que, ao ganhar o beijo, a maldição acabou, porém, ela não se referia a transformar-se em ogra todos os dias, mas em transformar-se em princesa, pois ela era, de fato, uma ogra. Fiona era a forma como as(os) colegas educadoras(es) sociais chamavam a participante na instituição em que trabalhava antes da atual. A intenção da(os) colegas, de acordo com a participante, era representar o seu jeito “ogra” de ser, aparentemente não muito delicada, com uma forma incisiva e frontal de defender suas ideias, e também pela forma como falava com as(os) educandas(os) e colegas, sendo sempre bastante direta.

Conheci Fiona quando éramos educadoras sociais de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), trabalhando com adolescentes, alguns dos quais participaram da minha pesquisa de mestrado. Ela era educadora de Arte e Cultura, e eu do que se chamava de “básico”, que eram os temas mais gerais a serem trabalhados com os grupos, mais relacionados à cidadania e ao mundo do trabalho. Na época, éramos um grupo de quatro pessoas, três educadoras e uma coordenadora. Quando ingressei na instituição, Fiona já trabalhava lá há alguns anos e tinha embates significativos com a gestão por questões que atingiam diretamente as(os) adolescentes, como, por exemplo, exigir salas mais adequadas. A questão é que seu jeito de ser, bastante frontal e sem muitas delongas na forma de expor suas ideias, produzia alguns conflitos, os quais ela não evitava à época, opinando de forma incisiva.

Com as(os) adolescentes, usava linguagem facilmente entendida por elas(es), tinha autoridade, aspecto que elas(es) pontuam na pesquisa anterior, relacionando essa postura como promotora de seu amadurecimento:

A gente era novo, a gente recém vinha do SASE, a gente só sabia incomodar mesmo. E a sora Fiona e a Ju botaram a gente na linha. A gente não era mais aquelas crianças do SASE que ficava só incomodando, ficava enchendo o saco dos outros mais velhos. Não [...]. (ROCHA, 2016, p. 132).

As(os) adolescentes daquela comunidade não se identificavam muito com o teatro, mas desenvolviam uma série de atividades mais relacionadas a artesanato e reciclagem de papel em um ateliê construído em conjunto por eles e Fiona.

Fiona nasceu na cidade de Porto Alegre. Seu pai falecera quando tinha 5 anos de idade, assunto do qual ela praticamente não fala, e, portanto, fora criada pela mãe, que era professora universitária na área de química, funcionária pública federal. Iniciou seus estudos em escola pública, e nos Anos Finais do Ensino Fundamental foi aluna de escola privada como bolsista. Na 1ª série do Ensino Médio, após uma reprovação, retornou para a escola pública.

Após a morte do pai e da avó em anos consecutivos, quando Fiona tinha 5 e 6 anos de idade, sua mãe avaliou que ela era muito tímida e interagia pouco com as pessoas, então decidiu colocá-la no teatro como forma de auxiliá-la a expressar-se. Fiona seguiu participando de grupos de teatro e, aos 14 anos, decidiu que faria Artes Cênicas como formação profissional. Essa escolha se concretizaria anos depois, mesmo contra a vontade de sua mãe, que desejava que ela fizesse Direito.

Quando Fiona completou 14 anos, a mãe adotou uma afilhada e as três passaram a viver juntas. Nessa mesma época, ela começou a trabalhar como recepcionista para diminuir as despesas da mãe e tornar-se financeiramente mais independente. Ela trabalhou como recepcionista, secretária de consultório, atendente de balcão de café, caixa operadora, entre outras. Sua experiência em Educação iniciou-se somente com os estágios do curso de Licenciatura em Educação Artística<sup>34</sup>, com habilitação em teatro, e Fiona relata ter “odiado” o trabalho em escolas, principalmente quando se referia a ensinar crianças. Seu desejo ao ingressar na licenciatura em Educação Artística era atuar e trabalhar com pesquisa relacionada ao teatro, não ensinar; a opção pela licenciatura, e não pelo bacharelado, ocorreu em função de o número de candidatos por vagas ofertadas ser menor. A ideia era solicitar transferência para o bacharelado no decorrer do curso, mas, com o passar do tempo, achou que a licenciatura seria melhor e seguiu participando de grupos de teatro e atuando concomitantemente aos trabalhos remunerados fora da área, os estágios e as aulas.

Após concluir o curso, sua primeira oportunidade de trabalho na área de formação foi em uma escola particular com crianças, experiência que confirmou que seu desejo não era de

---

<sup>34</sup> Na época ainda não havia o curso de Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

trabalhar com tal faixa etária. Ela, então, saiu da escola e teve a oportunidade de trabalhar como oficinaira<sup>35</sup> de teatro em uma Organização Não Governamental (ONG), com crianças um pouco maiores do que as que trabalhava antes, e percebeu que se identificava mais com essas crianças por dois motivos: 1) pela idade que elas tinham, pela forma de comunicação e pelas possibilidades de construir textos/roteiros; 2) porque as crianças da ONG tinham outro tipo de relação com as(os) educadoras(es), diferente da escola particular, uma relação que permitia um diálogo mais aberto, no qual existia também a possibilidade de frustrá-las, o que era difícil na instituição privada.

Aos poucos, Fiona foi trabalhando com faixas etárias mais elevadas e descobriu que o trabalho com adolescentes e jovens a realizava, passando a trabalhar somente com esse público. Ao ver suas(seus) educandas(os) no palco, apaixonou-se pela possibilidade de um trabalho que não acaba junto com uma turnê, mas tem continuidade na vida de outras pessoas. Ela relata que percebeu sentir-se ainda mais realizada em ensinar teatro do que em atuar, mesmo que continue atuando. De acordo com a educadora, quando termina o tempo em que uma peça está em cartaz e se inicia outro processo de criação, fala-se que é necessário “apagar” o trabalho anterior para poder produzir o novo, *“mas, quando tu ensina, quando teus educandos estão lá no palco, teu trabalho tem continuidade neles [...]”*.

Sentindo a necessidade de compreender melhor os processos de aprendizagem para estruturar propostas pedagógicas que dessem conta da diversidade dos grupos com os quais trabalhava, Fiona fez uma especialização em Psicopedagogia na antiga Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Assim, além de atuar como educadora social, por alguns anos trabalhou como psicopedagoga clínica voluntária nessa faculdade, atendendo a comunidade em geral, bem como fez estágio de Psicopedagogia em hospital psiquiátrico. Entretanto, atualmente não tem atuado como psicopedagoga, haja vista a dedicação integral ao fazer de educadora social.

Fiona trabalhou como oficinaira e posteriormente como educadora social no SCFV, com adolescentes. Atualmente trabalha como educadora social em um programa da aprendizagem profissional,<sup>36</sup> projeto social no qual faz a gestão de todo trabalho com um grupo de 20 jovens,

---

<sup>35</sup> Antes da implantação do Sistema Único de Assistência Social, em 2004, os serviços socioeducativos oferecidos à população mais pobre em geral eram prestados por oficinairas(os), profissionais que iam à instituição pontualmente para oferecer uma oficina específica, muitas vezes relacionadas às artes (teatro, dança, música, capoeira). A nova política legitimou a importância do papel de um educador social na maioria dos serviços, que acompanhe educandas(os) em todos os momentos e com uma visão mais ampla, ainda que o trabalho com oficinairas(os) ainda exista.

<sup>36</sup> “A aprendizagem profissional representa um dos principais meios de inserção qualificada de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos de idade no mercado de trabalho. Garante um contrato formal de trabalho, de até dois anos, com a principal finalidade de propiciar aos jovens o acesso à formação técnico-profissional metódica

que recebem qualificação para o trabalho em alguma área específica; 40% dos conteúdos trabalhados são específicos (mecânica veicular, mecânica industrial, serviços administrativos, serviços de comércio, serviços de logística, entre outros) e 60% da carga horária de formação são voltados para questões mais gerais de cidadania.

Há aproximadamente 3 anos a mãe de Fiona faleceu e atualmente ela vive com o companheiro.

### 5.1.2 De encenar a ensinar: a arte de resistir pela via da Educação – Construção da informação

Em consonância com os objetivos da investigação de doutorado, a construção da informação do caso Fiona tem como objetivos: 1) compreender como as vivências pessoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador(a) social; 2) investigar como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) que atende; 3) compreender as crenças de educadoras(es) sociais a respeito dos processos de aprendizagem; 4) analisar como educadoras(es) sociais percebem o aprender das(os) suas(seus) educandas(os).

Conforme mencionado no subcapítulo anterior, Fiona é educadora social da Aprendizagem Socioprofissionalizante e já trabalhou vários anos como educadora no SCFV, iniciando sua experiência na Educação Social como oficinaira. Os movimentos recursivos, abertos, complexos e contraditórios da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b) ficam bastante evidentes nesse processo da construção da informação e aqui faz-se um esforço de construção de modo que o leitor possa acompanhar esse processo de significação do material que foi produzido ao longo da pesquisa.

No primeiro encontro, Fiona salienta que não estava nos planos da juventude tornar-se educadora social, ou mesmo professora: *“Eu queria trabalhar com pesquisa cênica, não ser professora [...], fiz vestibular para licenciatura porque era mais fácil de passar do que o bacharelado, mas a ideia era pedir transferência depois”*. Tal afirmação leva a uma construção

---

organizada em programas que combinem aulas teóricas e atividades práticas, podendo, inclusive, se apoiar na utilização de ambientes simulados (laboratórios). Contribui, assim, para o ingresso do jovem no mundo do trabalho, segmento etário que historicamente tem dificuldades em obter uma ocupação formal. A aprendizagem se apresenta também como uma importante estratégia de transição entre a escola e o trabalho, na medida em que articula a contratação formal do jovem, sua permanência na escola e sua qualificação profissional teórica e prática, na qual o aspecto formativo se sobrepõe ao produtivo. A combinação entre qualificação profissional, escolaridade e experiência profissional irá potencializar as chances de ingresso qualificado no mercado do trabalho no futuro, impactando positivamente a trajetória ocupacional dos beneficiários, em especial os jovens em situação de vulnerabilidade” (BRASIL, 2015, p. 3).

inicial que **indica como a subjetividade social participa da configuração subjetiva da profissão de Fiona**, considerando que o desprestígio da profissão docente é significativo no Brasil. Tal indicador ganha relevância quando a participante salienta que quase nenhum de seus colegas do teatro tornou-se professor ou tinha essa pretensão na juventude.

Pesquisadora: *“E os teus colegas, aqueles do teu grupo de teatro, o que fizeram da vida?”*

Fiona: *“[...] a grande maioria fez licenciatura porque não conseguia passar no bacharelado, mas ninguém queria ser professor. Depois a maioria tocou e fez a permanência para fazer outra habilitação e foi para o bacharelado [...] somos poucos que continuamos dando aula, eles em escola e eu no social. E alguns foram péssimos professores porque não queriam ser professores.”*

Buscando-se investigar sobre esse indicador, em outro encontro com a participante, estabeleceu-se o diálogo a seguir:

Pesquisadora: *“Nós falamos um pouco já sobre a questão da licenciatura e bacharelado, me fala um pouco sobre o que tu considera que os teus colegas pensavam sobre ser ator ou ser professor, essa diferença...”*

Fiona: *“O pessoal que era do bacharelado não queria saber muito de dar aula, eles queriam estar no palco. Eles nem pensavam em sala de aula. Nós da licenciatura nos focávamos mais na educação de um público, nessa educação do olhar, a grande maioria com foco para dar aula para crianças e, na escola, são raros que nem eu que vão para jovens ou adultos. O bacharel se forma para atuar ou dirigir, nem se interessa em nada que se relacione a dar aula.”*

Pesquisadora: *“Mas tu acha que existia algum tipo de desmerecimento de quem optava por fazer licenciatura?”*

Fiona: *“Sim. Dentro do DAD [departamento do qual fazia parte na universidade], a minha turma foi a que integrou a licenciatura dentro da mostra de trabalhos, porque nunca havíamos sido convidados. No ano da nossa formatura, nossos painéis foram parte da mostra, fazendo parte da mostra e sendo também divulgados.”*

Nota-se explicitamente que Fiona percebe o desprestígio dos alunos da licenciatura em detrimento dos que faziam bacharelado, de tal modo que nem sequer participavam das mostras de trabalhos de final de curso. A partir do trecho “no ano da nossa formatura, nossos painéis foram parte da mostra, fazendo parte da mostra e sendo também divulgados”, fica evidente o desprestígio que a própria instituição educativa – a universidade – produzia enquanto subjetividade social em relação ao curso, pela diferenciação com que tratava os trabalhos produzidos nos diferentes cursos, dando aparente ênfase ao que era feito pelos alunos do bacharelado.



A subjetividade social de desprestígio da profissão docente se compõe certamente por uma gama de fatores, mas, se expressa de forma bastante explícita pela falta de reconhecimento – econômico e social – da profissão, pela gradativa diminuição da procura pelos cursos de licenciatura, pelos discursos reproduzidos com frequência, tais como “os melhores trabalham fazendo, os piores ensinando” (discurso presente nos cursos de licenciatura e bacharelado), e, também, pela precarização que a profissão vem sofrendo ao longo dos anos, entre outras questões.

Entendendo que a subjetividade não se trata de um movimento ou processo progressivo e linear, mas, contraditório (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b), e também retomando o indicador construído, de como a subjetividade social participa das configurações subjetivas de Fiona em seu processo de vida, ressalta-se justamente a ideia de que tal subjetividade social em alguns momentos predominava, de modo que Fiona tinha como uma escolha inicial fazer bacharelado.

Outro aspecto que indica o papel da subjetividade social e como ele vai tomando forma nas configurações de Fiona aparece quando ela fala sobre os desejos da mãe para sua formação, o que de alguma forma se relaciona com o indicador anterior.

*“Minha mãe queria que eu fizesse Direito, então, meu primeiro vestibular foi para Medicina, porque eu tinha certeza que fazendo Medicina eu ia reprovar e poder fazer teatro. Eu passei, mas minha mãe só ficou sabendo anos depois. Cheguei em casa chorando e ela achou que eu tinha reprovado, aproveitei e deixei ela acreditar, mas, eu estava chorando porque não queria fazer Medicina e tinha passado. Eu não achei que fosse passar.”*

Evidencia-se aqui o quanto o desejo da mãe era relevante para as escolhas que Fiona deveria fazer naquele momento de sua vida, **indicando a importância dessa mãe na vida de Fiona**. Em outro momento, construindo um diálogo sobre esse desejo da mãe:

Pesquisadora: *“Tu sabe por que tua mãe queria que tu fizesse Direito?”*

Fiona: *“Porque minha madrinha, a irmã mais velha dela, era juíza e ela achava que eu parecia com ela e também porque eu sempre amei ler e escrever.”*

A mãe de Fiona desejava que ela fizesse Direito, sendo ela mesma professora, o que dá indícios da subjetividade social que se coaduna as experiências de vida e de como essas instâncias se configuram subjetivamente em sua própria mãe e, por conseguinte, engendram a subjetividade social vivida por ela. Em outras palavras, a mãe de Fiona acreditava que era melhor que a filha fosse advogada, talvez por prestígio e reconhecimento da profissão, talvez

pela experiência dela como professora, pelo desprestígio vivido, ou mesmo pelo êxito da irmã como juíza, pelas possibilidades financeiras que a carreira traria para a filha, questões que se engendram e se expressam em seu desejo explícito para a filha: fazer o curso de Direito.

O desejo da mãe, suas crenças, o que pensavam e produziam os colegas de teatro de Fiona e sua família, e uma subjetividade social composta por esses indivíduos e uma produção mais ampla compunham a subjetividade social que participava ativamente da subjetividade de Fiona, em contradição ou não à sua subjetividade individual. Nesse sentido, tal reflexão corrobora o **indicador de que a subjetividade social de desprestígio da profissão de professor participava subjetivamente da sua escolha inicial de não trabalhar como professora e das próprias crenças de Fiona no início**, que em dado momento das dinâmicas conversacionais expressa: “Eu jurava de pé junto que nunca ia ser professora e também que eu não ia trabalhar no social”.

Contudo, o movimento de cursar teatro, uma decisão que, de acordo com ela, tomara aos 14 anos, **indica que desde cedo ela foi fazendo movimentos de produção de subjetividade alternativa à subjetividade social**, mas, ao mesmo tempo, o **“desejo” explícito de ser pesquisadora e não professora, apesar de fazer licenciatura, pode indicar a forma como se expressa a tensão constante entre individual e social nas configurações subjetivas de Fiona**.

Entretanto, cabe observar que, posteriormente, a intenção de mudar para o bacharelado de teatro não se concretizou: *“Eu tinha pensado em entrar e trocar para fazer bacharelado, mas daí no fim eu entrei e acabei gostando das cadeiras da Educação, principalmente as de Psicologia da Educação, eu fiz a A e a B e eu só precisava fazer a A, a B fiz como eletiva [...] e fui gostando e fui gostando...”*. Tal trecho corrobora o indicador de que não querer ser professora pode ter relação com a subjetividade social e ainda reforça o **indicador de que a sua produção subjetiva vai se configurando de forma alternativa**, criando novos caminhos de subjetivação.

Nesse sentido, em outro momento, retomamos o processo inicial da carreira de Fiona em um encontro e ela ressalta:

*“Fui lembrando da mocinha lá que gostava de dar aula para o cachorro e acabei me identificando muito mais do que com o palco, assim, o palco começou a me decepcionar um pouco e eu comecei a ver que as pessoas estavam meio presas a coisas que me incomodavam e daí eu percebi que na sala de aula eu conseguia voar muito mais do que com o palco.”*

Nas vivências iniciais como professora e comoicineira de teatro, a produção subjetiva de Fiona vai se organizando, configurando-se de tal modo que a docência aos poucos vai sendo subjetivada de modo diferente. O momento vivido, na medida em que promove fluxos contínuos de sentidos subjetivos das mais variadas áreas da vida de Fiona, vai permitindo novas configurações que integram presente e passado em novas organizações, um movimento que por si só já é gerador de novas configurações.

Contudo, a partir do trecho em que Fiona fala sobre o desejo da mãe de que ela fizesse Direito, é possível corroborar o indicador de que sua mãe teve um papel bastante marcante em sua história, visto que fazer o que a mãe desejava era importante para ela, o que se relaciona diretamente com o indicador da constante tensão existente entre subjetividade social e individual na constituição subjetiva de Fiona, o que permite observar o caráter contraditório e complexo dos processos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2017a). Nesse sentido, Fiona consegue fazer um movimento alternativo à subjetividade social que se expressava no desejo da mãe de que ela fizesse o curso de Medicina, como citado anteriormente, decidindo fazer teatro, mas não se distancia totalmente dessa produção subjetiva social mais dominante quando assume para si o projeto de trabalhar com pesquisa cênica e não como docente.

Sobre o indicador da importância da mãe na história de vida de Fiona, é possível destacar que, nas conversas informais, as referências à mãe eram frequentes e que Fiona viveu com ela até seu falecimento, mesmo após casada. Tal indicador é reforçado também quando relata a participação da mãe nas reflexões iniciais que demarcam sua mudança para assunção da licenciatura, evidenciando também que o diálogo entre as duas fez parte do seu desenvolvimento:

*“No início eu não estava fazendo as disciplinas da licenciatura, porque ia mudar. Daí chegou uma hora que comecei a fazer e logo nas primeiras os professores começam a perguntar porque a gente estava ali. Ficava chato dizer que tinha feito porque era mais fácil, né, era vergonhoso. Daí falei que quando era criança brincava de escolinha e dava aula para os meus cachorros, depois quando eu fui começar a pensar mais a respeito, eu fui fazer o trabalho do memorial mesmo, eu conversando com a minha mãe e minha mãe disse: ‘Mas tu dava aula lá na faculdade de farmácia, eu ia trabalhar e tu ficava comigo lá, tu dava aula para os espelhos, dava aula para os potes, tu ensinava, tu desenhava no quadro’. Então eu acho que um pouquinho de ser professora tava lá, porque minha mãe era professora, então eu cresci meio que vendo ela dar aula e aí eu: ‘Tá, vamos encarar então, vamos ver aqui que dá para fazer depois eu tento um bacharelado de novo’.”*

Tal trecho permite fazer algumas reflexões acerca do indicador da importância da mãe para a produção de subjetividade de Fiona, a saber: a) o fato de Fiona dialogar com a mãe sobre

o conflito que vivia e de buscar refletir sobre sua infância junto com ela; b) como a mãe dá significado às brincadeiras de Fiona e como tal questão parece ser importante para que ela comece a considerar a docência como uma possibilidade; c) como Fiona relaciona o fato de a mãe ser professora, ter crescido vendo a mãe ser professora, com a sua constituição como tal – *“Então eu acho que um pouquinho de ser professora tava lá, porque minha mãe era professora, então eu cresci meio que vendo ela dar aula”*.

Desse modo, com o intuito de investigar mais sobre o indicador em questão, provooco o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *“Me fala sobre o papel da tua mãe na tua vida.”*

Fiona: *“Bom, resumindo tá. Minha mãe foi a base para mim, de tudo. E eu acho que todos os métodos que ela usou eu acabei também usando, métodos de estudo dirigido dela, que ela criou lá na UFRGS, na faculdade de farmácia, eu acabei usando as apostilas dela pra basear o meu fazer, embora não fosse química, eu peguei a parte de pedagogia, vamos assim dizer, a parte de metodologia que ela usou e até hoje eu faço isso, eu divido eles em grupos de trabalho e eles vão criando sozinhos as coisas, eu vou ajudando, eu vou mediando, eu vou dando uma técnica, vou indo ali... só vou dando estímulos e mediando, o resto é com eles, toda a criação é deles, tanto na hora de fabricar quando na hora de projetar as coisas, um pouquinho construtivista...”*

Pesquisadora: *“Mas, e na tua vida?”*

Fiona: *“Difícil separar a profissional da Fiona. Mas se Fiona sem ser professora fosse olhar para a mãe... bom, ela foi o meu chão. Até hoje eu quero correr para contar as coisas para ela. Posso não entrar muito nisso? Ainda tá meio difícil de falar.”*

Além de corroborar o indicador construído anteriormente, esse trecho permite a criação de outro, que se relaciona diretamente com ele: **o indicador do quanto a profissão da mãe de Fiona, o que ela produzia intelectualmente, tem importância para sua constituição como profissional**, ainda que as disciplinas com as quais trabalhavam fossem bastante distintas, Fiona diz inspirar-se metodologicamente na mãe e no material por ela produzido para construir suas próprias práticas. Trata-se ainda de um fazer que revela uma postura profissional baseada na crença da importância do papel ativo de quem aprende, questão a ser explorada mais adiante.

A partir da relação de Fiona com a mãe, é possível observar que a mãe vai significando as vivências dela. Cabe observar que a participante ingressou no teatro ainda criança, por iniciativa da mãe, que buscava uma alternativa para trabalhar a timidez da filha, pois *“ela achava que eu não me comunicava mais com as pessoas depois da morte do meu pai”*, refere Fiona. Assim, desde os 7 anos de idade Fiona fez teatro. Ela refere:

*“No primeiro dia foi uma tortura, o segundo dia também, o terceiro eu queria morrer, no quarto dia a professora mandou a gente a fazer uma coisa horrível: imitar um animal. Imagina imitar um animal na frente de todo mundo para uma pessoa muito tímida. Daí eu tive uma ideia: vou imitar uma tartaruga, me encolhi num cantinho e só esticava o pescoço de vez em quando e olhava, todo mundo correndo e fazendo barulho e eu lá no canto. E o mais incrível? Todo mundo adorou, acharam uma baita sacada, e eu pensando que era a coisa mais óbvia do mundo... daí uma colega disse que adorou e tal. Na quinta aula tinha que fazer um diálogo em dupla [...], daí eu dei a ideia de fazermos duas velhinhas no chá da tarde e quando nós começamos todo mundo começou a rir. Daí aquilo foi incrível, porque eu morria de medo que rissem de mim, e de repente meu objetivo no teatro era esse e sempre funcionava, e aquilo era tão legal. Tanto que a professora falou que eu tinha um ótimo tempo para fazer comédia, mas queria me desafiar para fazer drama. Daí eu pensei: ‘Poxa, agora que eu consegui fazer as pessoas rirem tu quer que eu faça chorar?’. Daí foi difícil outra vez, mas eu consegui também. Aí eu percebi que com o tempo, quando eu chegava na sala de aula e tinha que apresentar um trabalho, eu montava um personagem, e com o tempo eu descobri que não era um personagem, era que eu estava deixando as pessoas verem.”*

Nesse trecho, podemos observar que a iniciação de Fiona no teatro promoveu emoções relacionadas à uma inadequação àquele espaço, às propostas que exigiam uma exposição ao grupo – sentidos subjetivos que se expressam por emoções permeadas pelo medo da reação dos outros às suas proposições. Entretanto, suas experiências, ainda que inicialmente sua atuação pareça ter a intenção de “esconder-se”, ao imitar uma tartaruga, surtem um efeito inesperado no grupo e o teatro vai sendo configurado, aos poucos, de uma forma diferente, sendo relacionado à aceitação do grupo e à admiração dos colegas às suas *performances*. Ainda, é possível pensarmos que o teatro permitiu a Fiona expressar-se de um modo não verbal, que era a dificuldade que ela apresentava, e de um modo mais seguro, já que podia utilizar-se de um personagem para isso.

Assim, é possível construir **o indicador de que o teatro, a arte, configurou-se subjetivamente como uma centralidade na vida de Fiona**, fazendo parte da forma como ela se relaciona com as pessoas, como ocupa o espaço relacional do grupo, participando de seus processos de aprendizagem, permitindo que ela possa se conhecer, superar medos e desafios e expressar-se. Também é possível observar **como os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto do teatro configuram o aprender como possibilidade de criação, superação e desafio**. Trata-se de um indicador que se relaciona com o anterior, considerando que foi a mãe que deu esse primeiro significado ao teatro na experiência de Fiona – o de superação de uma questão, no caso o da timidez relacionada à morte do pai, a partir do teatro.

Atualmente, uma das perspectivas teóricas de teatro utilizadas por Fiona é o Teatro do Oprimido (BOAL, 2005), desenvolvida pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Ele trabalha

com o teatro em uma perspectiva crítica, justamente com o intuito de, por meio dessa linguagem da arte, possibilitar às pessoas que “falem” das suas dores, das opressões que sofrem, entre outras questões, promovendo reflexões e críticas sociais nos espaços nos quais se instauram essas práticas. Fiona configura o próprio teatro dessa maneira, como uma possibilidade de crítica social e transgressão, questões que serão desenvolvidas a seguir.

Com o intuito de construir mais informações com a participante sobre o indicador de que o teatro, a arte, é uma centralidade nas suas configurações subjetivas, em um encontro pergunto:

Pesquisadora: *“Quando começa teu gosto pela arte?”*

Fiona: *“Eu era pequena... desde 3, 4 anos eu já tenho foto com canetinhas rabiscando por aí.”*

Pesquisadora: *“E mais alguém na família envolvido com arte?”*

Fiona: *“Sim, mais duas primas formadas no DAD. E uma arquiteta. Um tio dentista que era pintor e escultor por hobby, ele começou a fazer miniesculturinhas para ter destreza para fazer prótese e coisas do tipo. Minha tia que pinta por hobby. Minha outra tia que é escritora e poetisa. Pensando bem, acho que não tem muita gente normal na minha família [risos]. Tudo metido com arte, mas a maioria por hobby. Profissão eu e as minhas duas primas que se formaram no DAD também. Uma, inclusive, era professora de lá, agora se aposentou. E meu avô era poeta e algo anarquista e comunista [silêncio]. Então, a arte sempre fez parte dos ensinamentos da minha família. Assim como o artesanato, e o anarquismo e o comunismo [risos].”*

Pesquisadora: *“E das pessoas, assim, perto de ti?”*

Fiona: *“Minha mãe tentou bordar uma vez, mas largou depois do primeiro ponto. Ela era um outro tipo de artista... de multiplicar comida. Fazia umas coisas muito doidas com o que tinha na geladeira, mas nunca conseguia repetir. Mas meu pai era, amava o desenho. Fazia os projetos das reformas que queria fazer na casa. Tenho vários desenhos dele.”*

O trecho corrobora a ideia de que a arte tem centralidade na vida de Fiona, uma vez que também participa de modo significativo da vida dos familiares, logo, da subjetividade social vivida por ela. Contudo, sabe-se que a subjetividade social não se reflete linearmente na subjetividade da pessoa (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b). Por isso, a arte ter um papel significativo no espaço relacional familiar de Fiona é um dos fatores que pode contribuir para tal questão.

Nesse sentido, retomamos o que foi brevemente elucubrado antes do trecho citado – a possibilidade de um **indicador de que o teatro se configura subjetivamente por Fiona como forma de crítica social e transgressão**. Primeiramente, cabe ressaltar que entendemos o teatro como uma linguagem da arte de modo mais geral. Nesse sentido, relacionamos o teatro feito por Fiona às relações familiares com a arte, em suas diferentes linguagens. Entendemos, então,

que a arte ocupa um lugar importante nas configurações subjetivas da família e, portanto, também na subjetividade social de Fiona. A partir de seu relato, é possível inferir que a arte se configura no espaço relacional da família como uma forma de transgressão, haja vista o que aparece de modo explícito em sua fala: “[...] *meu avô era poeta e algo anarquista e comunista. [...] Então, a arte sempre fez parte dos ensinamentos da minha família. Assim como o artesanato, e o anarquismo e o comunismo*”. Além disso, também aparece pela perspectiva de teatro que Fiona adota e pela escolha dela pela Educação Social, deixando explícito nos diálogos o quanto não conseguiu adequar-se à educação escolarizada, o quanto se sente mais livre na Educação Social para usar uma variedade de metodologias e fazer suas “loucuras”, como refere: “*Eu não consigo me ver dando uma aula ‘normal’ [faz sinal de aspas com as mãos], sentadinha, de alguma outra coisa que não seja muito louca que é a pegada da aula de Artes*”.

A questão do caráter transgressor da arte, o quanto ela provoca as pessoas e a ideia de Fiona de que a Educação tem como objetivo a transformação, ou seja, a não manutenção do *status quo*, se engendram nessas configurações subjetivas da arte e do fazer como educadora social. No que se refere à ideia de que Fiona configura subjetivamente a Educação como transformadora, portanto, também transgressora de uma organização social dominante, ela diz: “*Meu aluno tem que sair diferente de como chegou, alguma coisa tem que mexer*”. Essa crença também se expressa pela própria opção da participante pela Educação Social, pois esse fazer tem como centralidade o objetivo de, junto com o outro, construir possibilidades de vida e ação no mundo, de forma digna, promovendo acesso a bens e serviços – saúde, educação, trabalho, entre outros –, garantia de direitos, tendo em vista a justiça social (ROCHA; BAUM; ROZEK, 2019).

Os indicadores construídos até aqui a respeito da arte na experiência de vida de Fiona nos permitem construir uma **hipótese inicial: de que a arte vai sendo configurada subjetivamente na vida de Fiona como uma centralidade e que, por essa centralidade, ela participa de modo significativo de diferentes configurações subjetivas de Fiona**. Parece-nos, então, que a postura de Fiona diante de suas(seus) educandas(os) se relaciona intrinsecamente com a forma pela qual a arte é experienciada e subjetivada por ela, no sentido de que esse “outro” que se coloca em cena, em relação com ela, precisa ser respeitado, observado com cuidado, de modo que o jogo teatral é uma composição de todos que ali estão, em uma relação bastante horizontalizada.

Além disso, a arte proporciona a Fiona uma diversidade de experiências e experimentações, além de acesso a diferentes culturas e ideias que ampliam seu repertório em

todas as áreas de sua vida. Em contrapartida, quando Fiona fala sobre sua experiência na escola como professora, salienta que era difícil se adequar àquele conteúdo fechado: *“Eu sempre gostei de fazer umas loucuras, nunca fui normal”*. Em virtude dessa inadequação, sentida mais fortemente em sua primeira experiência após formada, trabalhando como professora de Artes em uma escola particular, começou a dar oficinas de teatro em uma ONG. Nesse sentido, Fiona retoma essa questão em outro encontro:

*“Quando tu pergunta: o que é ser educador social para ti? Para mim é escolha. Eu escolhi fazer isso porque a vida de professora de Artes não é para mim. O aluno falar comigo e eu não saber o nome me deixa louca, ser professora da educação infantil ao ensino médio, e não tem como saber tendo um período na semana, tendo 10 turmas. Foi aí que eu descobri que ser professora não era para mim. Eu preciso conhecer meu educando. Preciso olhar no olho e saber se ele tá bem ou não, conhecer a história dele. Pelo jeito que ele sobe a escada eu sei se ele tá bem ou não, o jeito que me responde... vem cá, senta no sofá da Fiona.”*

Para Fiona, ser educadora social é poder transgredir o que há de mais tradicional na Educação brasileira, nos cursos de licenciatura que encontramos hoje em grande parte das universidades, a escolarização e todo um sistema cristalizado, preparado para receber um público determinado, pouco diverso, sem dificuldades, sejam elas quais forem. Podemos, então, construir **o indicador de que Fiona configura subjetivamente a educação e a aprendizagem como processos muito mais amplos do que a escolarização**, questões que serão desenvolvidas mais adiante.

Já em uma de nossas últimas conversas, retomo a questão da transgressão promovendo o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *“Como essa coisa da transgressão, que está muito presente no fazer de educador(a) social, e acho que tá muito no próprio educador, como é que isso se encaixa aqui?”*

Fiona: *“Não encaixa, eu dou um jeitinho. Dentro do cronograma eu tenho liberdade de montar como eu quero. Tenho os objetivos mínimos e eu cumpro, mas o que eu faço além disso, melhor. ‘A Fiona atingiu os objetivos, mas eles tão tudo comunista indo para as passeatas? Azar, atingiu!’ [risos].*

*Uma coisa, por exemplo, eu não posso dar minha opinião político-partidária. Então, é o que eu digo para eles: acredito em meritocracia? Sim, desde que as duas pessoas partam do mesmo lugar. Estamos falando de conceitos... Eu não falo da minha opinião pessoal sobre político A ou B. Eu quero que cada um construa sua opinião baseada em argumentos. Me diga por A mais B que sua posição é coerente e eu aceito, mas tenha argumentos, não opiniões aleatórias.”*

Cabe ressaltar aqui que na instituição na qual Fiona trabalha atualmente os cursos ocorrem, de modo geral, dentro das empresas que cumprem as cotas do Ministério do Trabalho



no que se refere à aprendizagem. A organização impõe algumas exigências ou regras em detrimento do serviço, o que, por vezes, dá um caráter mais de adequação ao mercado de trabalho do que de formação humana para a superação das mazelas impostas pela questão social. Contudo, o fato é que as juventudes pobres precisam trabalhar e é necessário encontrar o ponto de equilíbrio entre formar mão de obra e formar jovens com consciência crítica sobre sua situação no mundo (IVO, 2008), um grande desafio para quem trabalha com Aprendizagem Socioprofissionalizante. Dito isso, podemos ressaltar como o trecho supracitado nos permite afirmar o indicador de como Fiona configura subjetivamente seu fazer como educadora social como uma possibilidade de transgredir, na medida em que salienta que a forma como está organizado o serviço não permite transgressão, mas que ainda assim ela encontra formas para trabalhar aquilo que considera importante para o desenvolvimento de suas(seus) educandas(os).

Significações que podem ser construídas a partir do Completamento de Frases também corroboram as ideias expostas anteriormente. Nesse sentido, destacam-se duas afirmações: “*Acredito que... a educação transforma e faz a diferença na vida de qualquer pessoa*” e “*Meu trabalho como educadora social... é uma paixão, um desafio e uma escolha*”.

Na primeira frase, é possível observar explicitamente a crença de que a Educação é uma forma de intervir no mundo para transformá-lo, e a segunda relaciona-se à primeira, na medida em que ser educadora social é também uma escolha para Fiona. Possivelmente a liberdade para a organização do trabalho pedagógico faça da Educação Social uma das subáreas da Educação com maiores possibilidades de “ser transgressora”, além do fato de trabalhar com um público historicamente excluído dos processos educativos no país, mesmo quando se atingiu acesso universalizado, haja vista que garantir acesso, não significa, por si só, garantir aprendizagem, pois, “para que a aprendizagem ocorra, há que se promover situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 71).

Quando Fiona salienta que ser educadora social é “uma paixão”, “um desafio” e “uma escolha”, é possível pensar nas contradições características da subjetividade, expressas nesses três termos. Ao mesmo tempo em que a palavra *paixão* remete a algo mais irracional e intenso, *escolha* remete a algo mais planejado, intencional; talvez o termo *desafio* articule os outros dois, na medida em que Fiona escolhe fazer algo tão intenso, pelo qual é apaixonada, mas que, ao mesmo tempo, não é nada simples. Tal construção evidencia como a subjetividade se compõe por processos que em grande parte fogem do alcance do diretamente explícito e consciente por parte da pessoa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). Contudo, a partir dessa reflexão, é possível construir **o indicador de que Fiona configura subjetivamente seu fazer**

**como educadora social como algo complexo**, no sentido de que não é uma “vocação”, como ainda se percebe muito na área da Educação Social – como revela o estudo de Silva (2009) –, nem um fazer que está definido por “amor” ou, por fim, uma profissão que ela queria desde criança, mas é um fazer que foi se configurando pelos desafios, pelos processos de vida, cheio de contradições.

Ao passar a cogitar a possibilidade de ser professora, continuando na licenciatura e não mudando para o bacharelado como pretendia, Fiona relata que, ao fazer o memorial, começou a pensar sobre sua relação com a docência, que ocorria desde a infância, a partir da profissão de sua mãe, e aos poucos foi (re)configurando subjetivamente a profissão e o próprio fazer como atriz, a partir da experiência vivida, como pode ser observado no trecho a seguir:

*“Na verdade, eu me tornei educadora social sem querer porque eu fiz toda faculdade de teatro negando de pé junto que eu jamais ia querer trabalhar com o social,<sup>37</sup> porque eu queria trabalhar com pesquisa [...]. Depois, quando fui começar a pensar mais a respeito, fui fazer o trabalho do memorial mesmo, eu conversando com a minha mãe e ela disse: ‘Mas tu dava aula lá na faculdade de farmácia, eu ia trabalhar e tu ficava comigo lá, tu dava aula para os espelhos, dava aula para os potes, tu ensinava, tu desenhava no quadro’. Daí eu: ‘Tá, vamos encarar isso aqui e fui ficando’. [...] Quando eu dei a primeira aula de teatro e eu vi as pessoas fazendo, foi assim um estalo, foi um estalo, tipo ‘ah, cara, isso é muito melhor do que estar no palco’. Sabe, antes estar no palco era tudo o que eu queria, não queria saber de outra coisa, nunca perdi isso, sempre gostei de atuar, mas ver os meus alunos atuarem, não tinha preço.”*

Ainda que todo esse processo gerador de novas configurações subjetivas não faça parte das representações conscientes, podemos pensar que a capacidade de Fiona de refletir sobre suas experiências, que também se estabeleceram a partir do diálogo reflexivo com a mãe, promove novas configurações subjetivas, que se expressam pelas tomadas de decisão que são possíveis pela criação de caminhos subjetivos alternativos à subjetividade social mais dominante. Como exemplo, fazemos referência à subjetividade social de que a docência está relacionada com vocação, com um “desejo” que nasce com a pessoa, e, no caso de Fiona, torna-se uma possibilidade já na universidade. Contudo, podemos observar a contradição e tensão entre as subjetividades social e individual, pois, mesmo seguindo a profissão após trabalhar em diferentes ocupações, ao falar sobre sua infância quando ia trabalhar com a mãe, ela diz que era professora: *“Um pouco de ser professora tava lá”*, como se fosse herança da mãe.

Dando sequência à ideia expressa no indicador anterior, o de que Fiona configura seu fazer como educadora como algo complexo, é possível reforçar a hipótese de que o teatro e a

---

<sup>37</sup> Refere-se ao campo social (SANTOS, 2015).

arte são uma centralidade nas suas configurações subjetivas, fazendo parte da configuração subjetiva do seu “ser” educadora, uma construção que é feita a partir da percepção dos fluxos de sentidos subjetivos que se expressam por emoções que surgem nas dinâmicas conversacionais quando ela se refere ao teatro, emoções que aparecem nos olhos que brilham, na voz que embarga e na ênfase que dá às possibilidades que encontra ao ensinar utilizando os conhecimentos que construiu por meio do teatro e ao seu fazer como educadora, bem como nos diálogos. Nesse sentido, Fiona refere:

*“[...] os conceitos lá de Brecht, de um teatro educativo que ele usava lá na Alemanha para fazer os peões pensarem, eles estão aqui, estão no meu fazer. Porque quando eu brinco, quando faço uma piada, é para fazer eles entenderem. Tanto que às vezes eu dou aula só falando, e essas aulas que eu brinco, que eu imito alguém, são as que eles mais lembram [...]. Eu sei que eu tô usando os meus bilhões de anos de teatro para fazer eles entenderem [...]. A minha sala de aula, cada vez que eu entro, eu entro disposta a fazer um espetáculo, a fazer com que aquele momento seja único, tanto que todos os anos eu posso trabalhar os mesmos conteúdos, mas a minha aula sempre vai ser diferente, porque eu vou adaptar àquele público, se a minha turma é mais parada, a minha aula vai ser mais agitada, se a minha turma é muito agitada, a minha fala vai ser bem calminha. [...] Eu uso leitura corporal, eu olho e já sei que aquela pessoa não tá legal e daí eu posso chegar e perguntar: ‘E aí fulano, como tu tá hoje?’.”*

É interessante observar como Fiona se movimenta, se organiza, como educadora social, como o teatro aparece o tempo todo como um recurso, direta ou indiretamente, das estratégias pedagógicas que cria para ensinar as(os) jovens, buscando oportunizar o desenvolvimento de todas(os) e considerando suas diferenças e, como, para além das estratégias como prática e de modo consciente, o teatro constitui seu olhar para suas(seus) educandas(os). A partir desse trecho, é possível reforçar a ideia de que o teatro participa de forma significativa da configuração subjetiva da experiência de ser educadora social de Fiona.

O que se desdobra em outro indicador, o de que **a sensibilidade desenvolvida por Fiona, também produzida a partir de sua relação com a arte ao longo da vida, é uma questão significativa da configuração subjetiva supracitada – de “ser” educadora social.** Quando Fiona refere que modifica e constrói sua estratégia pedagógica de acordo com o grupo e que desenvolveu a capacidade de “ler” suas(seus) educandas(os), pode-se interpretar que ela está sensível ao outro com o qual trabalha.

Tal sensibilidade aparece em outros momentos das dinâmicas conversacionais e nos momentos informais quando Fiona conta um pouco sobre como foi a manhã, como tem sido o trabalho, por exemplo. Em muitos desses momentos ela fala sobre ter tido alguma conversa

significativa com algum(a) educando(a) ou que percebeu que alguém não estava bem. Observemos o trecho a seguir:

*“Outra coisa que eu acho que faz diferença é que eles sabem que a qualquer momento podem bater na minha porta que eu tô aqui, que eu sento para ouvir seja lá o que for. Esses dias aconteceu uma que eu quase morria rindo, porque uma menina chegou para mim com uma calça na mão: ‘Sora, essa aqui é a calça da fulana, ela tá no banheiro, o fecho da calça estragou e ela pediu pra ti arrumar’. Daí eu tive que olhar no YouTube como arrumar o fecho, arrumei e depois elas estavam aqui conversando comigo, daí uma disse: ‘A gente tem uma certeza...’. E eu: ‘Qual é?’. ‘Que não importa o que a gente te traga, tu resolve.’ Eu pensei: ‘Bah, mas que resposta’, e disse: ‘Não é bem assim, né’. ‘Não, pode ser de um fecho de calça a uma dor de cotovelo que tu resolve.’ ‘Mas eu não resolvi a dor de cotovelo.’ ‘Não, sora, mas tu falou uma coisa muito louca para mim que ficou.’ Me disse: ‘Ele merece esse choro todo? E eu me peguei pensando, ele não merece porcaria nenhuma’. Então às vezes é a conversa, esses momentos assim que eles sabem que podem vir aqui a qualquer momento: ‘Sora, preciso conversar contigo’. Tem alguém para escutar. Esse lugar se tornou uma ilha segura.”*

É interessante pensar na reação de Fiona ao ser procurada por uma educanda para consertar o zíper da calça da colega: ela foi buscar uma alternativa para resolver uma questão que aparentemente não tem qualquer relação com suas responsabilidades como educadora social, mas que na relação que se estabelece entre ela e suas(seus) educandas(os) é algo importante, considerando que a educanda necessitava estar vestida. Pode parecer bastante óbvio que o problema precisava ser resolvido, contudo, não é tão óbvio para um professor, por exemplo, que ele terá de resolver questões como essas. Acontece que ações como essa geram um espaço de confiança, baseado na possibilidade da escuta e do diálogo, os quais tendem a facilitar os processos relacionais de ensinar e aprender. E justamente essa foi uma questão levantada pelas(os) adolescentes que participaram da investigação de mestrado e lá já apontavam Fiona como uma educadora que conseguia “dar limite”, como elas(es) mesmas(os) referiam a autoridade dela, e ao mesmo tempo estabelecer uma relação de parceria para os processos de aprendizagem (ROCHA, 2016).

O envolvimento de Fiona nesse relato, a forma como enfatiza a última frase – *“esse lugar se tornou uma ilha segura”* –, o quanto se dedica ao trabalho, permite pensar que essa ilha segura é a expressão de fluxos de sentidos subjetivos produzidos por Fiona que revelam um pouco do que esse espaço relacional significa para ela mesma. No intuito de corroborar tal indicador, provooco Fiona em um dos momentos finais de nossos encontros:

Pesquisadora: *“Tu disse em uma entrevista que ‘esse espaço se tornou uma ilha segura’, me fala um pouco sobre o que isso significa para ti.”*

Fiona: *“Sim, a unidade se torna um porto seguro para o jovem. Para mim, isso aumenta a minha responsabilidade, porque no momento em que sou o porto seguro eu não posso desmoronar.”*

Pesquisadora: *“E será que eles não são um porto seguro para ti também?”*

Fiona: *“Com certeza! Nos piores momentos foi por causa deles que fiquei de pé. Durante a doença da mãe, com noites em claro no hospital... podre de cansada, eram eles que me faziam tomar um banho e ir para a unidade.”*

Nesse trecho, Fiona explicita a importância das(os) educandas(os) e desse espaço relacional construído por elas(es) para seu próprio desenvolvimento. Em uma concepção mais tradicional de Educação, essa não é uma via de mão dupla; a professora ou o professor são os detentores do saber, os responsáveis por transmitir o conhecimento, além de o espaço educativo ter um cunho fortemente intelectual, cognitivo: a famosa educação bancária de Freire (1987), na qual o professor deposita conhecimento no aluno, vazio, desprovido de qualquer conhecimento. Aqui não. No espaço relacional criado por Fiona e suas(seus) educandas(os), todas(os) constroem, colaboram, aprendem e ensinam; aprendizagens que vão muito além de conteúdos conceituais, apesar de eles também estarem presentes e fazerem parte da estrutura organizacional desse espaço, e justamente por isso, não o reconhecemos como educação não formal.<sup>38</sup>

Ainda, em outro momento das dinâmicas conversacionais, Fiona ressalta que *“é difícil separar a Fiona do profissional”*, o que nos parece uma compreensão da complexidade dos conceitos de aprender, de ensinar e da concepção sobre pessoa, formação humana, entre outros. A partir dessas ideias, é possível corroborar o indicador sobre como a participante configura de forma complexa seu fazer como educadora social, compreendendo que esse fazer se relaciona e se constitui intrincado com sua história de vida, com suas vivências e, portanto, não é um fazer meramente técnico, é muito mais complexo do que isso.

Grande parte das dinâmicas conversacionais ocorreu no escritório de Fiona, dentro da empresa na qual fica a unidade em que ela trabalha. Nessa sala há uma mesa redonda com cadeiras, uma mesa de escritório, armários, arquivos e um sofá, no qual normalmente sentávamos para nossos diálogos. Um dia, falando sobre como modificou a sala quando

---

<sup>38</sup> Temos buscado, como pesquisadores da área da Educação Social, refletir acerca da terminologia “Educação Não Formal”, pois ela não expressa de modo fiel o fazer da área, haja vista que se trata de um fazer que atualmente é formal, ainda que não escolar. Ressalta-se que boa parte das atividades da Educação Social no Brasil está institucionalizada e segue diretrizes curriculares estabelecidas, principalmente os serviços que são oferecidos pela via da política pública de Assistência Social. É possível acompanhar um pouco dessa discussão em Moura e Zucchetti (2010).

assumiu como educadora social naquele espaço, ela referiu a necessidade daquele sofá, que não havia antigamente, explicando porque ela o havia ganhado de uma voluntária: *“Porque sentar na cadeira era difícil, porque nem sempre era suficiente, às vezes eu preciso abraçar, às vezes eu preciso conter...”*. A partir disso, podemos construir **o indicador de que, para Fiona, a relação dialógica com as(os) educandas(os) é uma centralidade do fazer de educadora social.**

Um jovem egresso do projeto no qual Fiona trabalha atualmente, ao dar uma entrevista sobre o projeto, diz:

A Fiona é como se fosse uma mãe para nós, não só aqui no curso, mas às vezes também têm pessoas que têm medo de falar com a mãe e com o pai sobre o que tá acontecendo, e aí a gente vai ali e senta um pouquinho com a Fiona, ela conversa com a gente, a gente pensa no que é melhor para nós, ela nos dá total apoio, tirando o curso que já é fundamental para nós, para a nossa carreira, ainda tem a Fiona, que a gente pode ir ali e conversar com ela, acho que isso ajuda muito. (SÉRIE..., 2019, documento *on-line*).

Esse trecho confirma a ideia de que Fiona tem uma postura sensível diante de suas(seus) educandas(os), bem como demonstra que a relação que estabelece com elas(es) é uma centralidade do seu fazer como educadora social. É justamente a partir dessa relação vincular que reconhece o “outro” como igual, no sentido de humanidade desse “outro”, que Fiona busca estabelecer uma relação com suas(seus) educandas(os), no intuito de construir espaços relacionais pautados em um diálogo sincero. No trecho supracitado, o jovem refere que há educandas(os) que têm medo de falar certos assuntos com os pais, mas que encontram no espaço relacional do projeto, na acolhida de Fiona, lugar para esses mesmos assuntos. Logo, é possível pensar que os processos de ensinar e aprender ocorrem também nesse cenário de acolhimento, vínculo e diálogo.

O trecho a seguir nos ajuda a pensar sobre como o diálogo participa do fazer cotidiano de Fiona:

*“Aqui eu acho que o aprender para eles tá sendo ressignificado... ‘Para que eu preciso disso?’, ‘Não vou ler isso!’, ‘Ai, que frescura, para que eu vou usar isso lá fora?’, ‘Por que eu não posso sentar na classe?’, ‘Por que eu não posso usar brinco?’. É regra da empresa. ‘Tá, mas por que é regra da empresa?’ Bom, o nosso público é um público mais velho, blá-blá-blá... tem todo um porquê por trás do não. Acho que aqui a grande chave é o porquê. Eles buscam muito o porquê. E eu preciso explicar as coisas, dizer o porquê. As coisas têm que ter sentido!”*

A partir desse trecho, é possível perceber que Fiona busca, por meio do diálogo com suas(seus) educandas(os), dar significado para as situações e as necessidades que vão surgindo

no processo. Para ela, não basta dizer não, é preciso explicar os motivos pelos quais não se pode ou deve fazer algo ou ter determinada atitude. Esse anseio por explicações que Fiona refere que os jovens têm, ela mesma tem. Sua postura é constantemente crítica, questionadora e reflexiva. Para a Fiona educadora social, com a qual eu tive convívio no trabalho antes mesmo da pesquisa, as negativas da gestão para alguma proposta feita por ela ou pelo seu grupo deveriam estar acompanhadas de uma justificativa coerente e bem fundamentada. Parece que sua postura com as(os) educandas(os) não é diferente, ela também busca oferecer-lhes justificativas coerentes nas negociações cotidianas. Além disso, podemos pensar que, estar disposta a explicar os porquês significa também estar disposta a ser questionada, o que é de fato importante para o diálogo.

Contudo, a fim de investigar mais acerca do indicador que concerne à sensibilidade de Fiona estar relacionada com o papel da arte em suas configurações subjetivas, desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *“Me fala sobre como o teatro contribui para a Fiona educadora.”*  
 Fiona: *“Eu uso o teatro como ferramenta. Agrega para que eu saiba entender o meu educando, para que eu saiba como provocar, como extrair as coisas deles. Que nem eu estava falando com um jovem essa semana, ele disse: ‘Ah sora, tu sabe como tirar as coisas de nós’. O teatro me dá ferramenta de feeling: ‘Th, perdi a turma’, ‘Ah, estão quase dormindo...’.”*  
 Pesquisadora: *“E a arte, de modo geral?”*  
 Fiona: *“Ela educa o olhar né, começa por aí. É uns óculos que te fazem perceber muitas coisas, um caquinho de lente que te faz perguntar, criticar, provocar. Porque a arte tem como intuito mexer com as pessoas, então, a arte tem isso, ela vai te tocar, vai te incomodar naquelas coisas que não estão bem acomodadinhas ou que estão acomodadas demais [...]”*

É relevante observar como o caráter complexo, e não dicotômico, dos processos humanos se expressa nesse trecho, permitindo o desenvolvimento do indicador construído anteriormente. Ao atentar para a parte em que Fiona ressalta que a arte *“é uns óculos que te fazem perceber muitas coisas, um caquinho de lente que te faz perguntar, criticar, provocar”*, é possível pensar que essa expressão se dá também em virtude de construções conceituais, teóricas, que Fiona foi desenvolvendo no processo de formação. Contudo, essas construções não ocorrem isoladas dos processos simbólico-emocionais que a mesma arte promoveu à experiência de Fiona. Dito de outro modo, o *feeling* citado por Fiona se desenvolve a partir das configurações subjetivas, que se organizam de modo complexo e sistêmico às diferentes dimensões de sua vida, e também a partir dos fluxos de sentidos subjetivos produzidos por

Fiona na experiência vivida, que não são produções específicas da experiência com a arte, mas que com ela se entrelaçam, tornando sua relação com a arte complexa; o teórico, conceitual, nunca é puramente cognitivo. Assim, é possível construir **o indicador de que a arte promove o desenvolvimento do olhar sensível de Fiona**, não somente pela vivência do teatro, mas também pelos conhecimentos que ela foi construindo ao longo de sua formação, articulados e modificados pela experiência vivida como educadora social.

Ao pensar a relação desse olhar sensível de Fiona com a configuração subjetiva de sua aprendizagem, busco entender como a sensibilidade participa das configurações de aprendizagem de Fiona e, desse modo, construímos a seguinte conversação:

Pesquisadora: *“E como tu acha que a arte constitui teu olhar para o aprender?”*  
 Fiona: *“É que eu só sei ensinar através dela, né. Eu não consigo me ver dando uma aula ‘normal’ [faz sinal de aspas com as mãos], sentadinha, de alguma outra coisa que não seja muito louca que é a pegada da aula de Artes. Tu não consegue dar uma aula de Artes sentadinho, cada um com a sua caixinha de lápis... fica uma droga de aula, até eu tenho vontade de me matar. A aula de Artes tem que ser mais lúdica, ela tem que ter essa pegada diferente [dá ênfase à palavra diferente] [...]. A arte me faz ver o educando como um todo e incluindo onde ele está. É como se a pessoa fosse um grande quadro no qual a família, a escola, a comunidade, é o que tá atrás da figura no fundo, no caso, ele é só aquele personagem da frente. A Mona Lisa, tá? O jovem é a Mona Lisa e a família, a escola e a comunidade são todo aquele fundo que até hoje ainda estão descobrindo. Então, a cada dia eu olho para esses quadrinhos ambulantes e penso: ‘O que tá ali que eu ainda não enxerguei?’. Porque a arte tem isso, ela te faz olhar além da figura inicial, tu tens que olhar o todo: as cores, as formas, o movimento, o conjunto, a harmonia, o equilíbrio, o ritmo.*

A primeira frase de Fiona reforça o indicador anterior e as ideias que vinham sendo desenvolvidas a respeito de como a arte participa da configuração do seu fazer como educadora social. Nesse sentido, ela explicita: *“É que eu só sei ensinar através dela [da arte]”*. Do mesmo modo, a continuidade da fala se relaciona com outras significações construídas neste texto, como, por exemplo, sua história com a Educação Social estar relacionada com a possibilidade de transgressão dos padrões impostos pela educação escolar, que ao mesmo tempo se articula com a experiência vivida com a arte.

Pensando sobre como Fiona configura subjetivamente a aprendizagem e sua relação com a sensibilidade, questão do indicador construído antes do trecho, é possível também elaborar **o indicador de que Fiona configura subjetivamente o aprender não apenas como um processo cognitivo**, visto que salienta, ao ser questionada sobre como a arte influencia seu olhar para a aprendizagem, que ela permite olhar para a(o) jovem e vê-la(o) em suas relações



com a família, a comunidade e a escola, entendendo que os processos de aprendizagem não são apenas processos de dimensão cognitiva e, portanto, individuais.

A fim de desenvolver um diálogo que proporcionasse mais subsídios para construir a informação sobre como Fiona configura a aprendizagem, desenvolveu-se a conversação a seguir:

Pesquisadora: *“Eu gostaria que tu começasse contando uma história de aprendizagem tua, da tua vida, que tenha sido significativa, qualquer uma.”*

Fiona: *“Tu diz eu aprendendo, isso? Já aprendi tantas coisas nessa vida e desaprendi várias...”*

Pesquisadora: *“Sim. Escolhe uma então.”*

Fiona: *“[Dá um sorriso e começa] Tem uma, que é quase uma piada. Eu estava acho que no 1º ano, isso, do Ensino Médio. E eu estava com um problema sério em química, imagina, filha de farmacêutica com problema em química, que eu não estava entendendo a porcaria do cálculo estequiométrico, não conseguia fazer aquela porcaria de jeito nenhum. E tem uma fórmula desgraçada que nunca dá certo e eu zerei uma prova. Um inferno. Imagina filha de farmacêutica zerar uma prova de química. Aí eu cheguei em casa desesperada e disse: ‘Mãe, olha só, eu zerei a prova de química, eu não entendi, eu não consigo entender isso aqui de jeito nenhum’. Daí minha mãe foi olhar a prova e disse: ‘Bom, nem eu entendo do jeito que tá escrito isso aqui. Vem cá que eu vou te ensinar isso aqui’. E me ensinou a fazer tudinho aquilo com regra de três, sem usar a fórmula. Óooooo [faz como um solfejo], muito fácil, nem estava acreditando. Daí na próxima prova eu fui lá e consegui resolver todinhos os cálculos e advinha: zerei a prova de novo. A professora não aceitou a forma que eu fiz, ela queria a aplicação da fórmula. Daí minha mãe foi chamada no colégio e eu fui lá junto com ela. Ela disse: ‘Tu fica aqui fora que eu vou falar com ela’. A professora: ‘Não, ela pode entrar’. Minha mãe: ‘Não, ela fica aqui fora’. Daí entrou e ficou 40 minutos conversando com a professora, eu já estava preocupada, né?! Saiu com uma cara furiosa e disse: ‘Vamos para casa!’. Chegamos em casa e ela disse: ‘Decora essa merda dessa fórmula, desenvolve essas questões com a fórmula e do lado tu faz com a regra de três para colocar o resultado, porque aquela mulher burra insiste que tu tem que usar essa fórmula mesmo eu dizendo para ela que tu nunca vai usar essa fórmula na vida, nem no vestibular’. Daí na outra prova eu fiz o desenvolvimento da fórmula e fiz regra de três para confirmar que estava certo, levei duas horas a mais na prova, mas fiz. E tirei 10. Daí quando cheguei com o resultado em casa, a mãe disse: ‘Minha filha, aprende uma coisa, às vezes tu tem que contornar o mundo, não adianta tu bater de frente com ele’. Essa foi minha grande aprendizagem para a vida [...]”*

Ao ser convocada a relatar uma situação de aprendizagem que considerasse significativa, Fiona conta uma vivência relacionada com a escola, mas a aprendizagem em si, o que ela considera que aprendeu com a situação, é muito mais ampla do que um conteúdo preestabelecido, pelo contrário, esse conteúdo aparece como um obstáculo ao aprender. Mais uma vez a relevância da mãe de Fiona aparece em sua história e, aqui, está associada

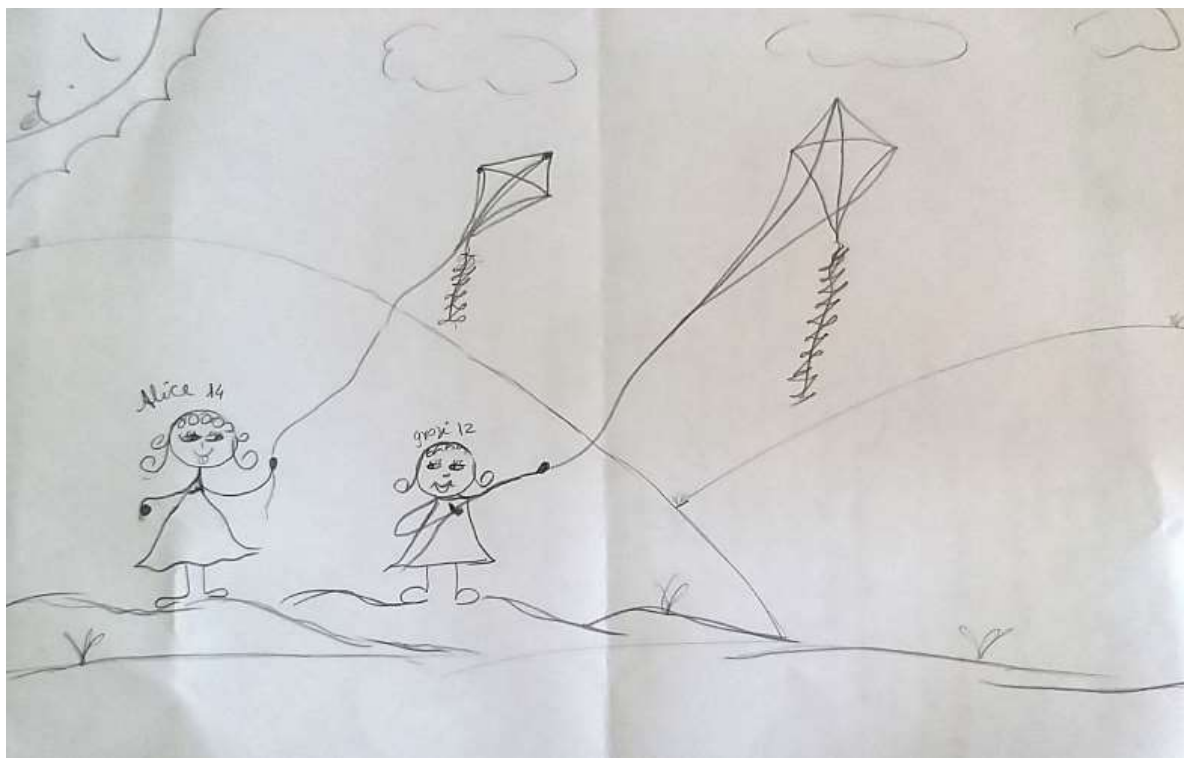
diretamente ao aprender. Contudo, a partir desse trecho, constrói-se um **indicador**, que se relaciona com o anterior, **de que Fiona configura a aprendizagem como um processo de vida**, para além de um processo cognitivo e de escolarização, mas também como um processo que ocorre ao longo da vida e em todos os âmbitos. Cabe lembrar, então, que na pesquisa desenvolvida em Rocha (2016), um dos fatores importantes para o aprender das(os) adolescentes em situação de vulnerabilidade social participantes da pesquisa era que elas(es) tinham mais possibilidades de aprender quando a pessoa que participava desse processo como ensinante considerava suas aprendizagens de vida. Logo, percebia seu potencial para aprender e tinha propostas pedagógicas contextualizadas. Mais uma vez fica evidente o importante papel da mãe de Fiona em seu desenvolvimento, como alguém que ocupa também um papel significativo na configuração da aprendizagem de Fiona como ensinante. Na sequência desse diálogo, ela relata:

*“Essa aprendizagem eu levo para a vida toda, eu aprendo com ela até hoje: ‘Fiona, às vezes não adianta bater de frente com o mundo, tem que contornar ele’. Eu aprendi muito disso nos últimos anos, tu sabe como eu era né?! Aprendi com o tempo que não adianta. Às vezes eu escuto, fico quietinha e quando venho para cá faço o que realmente acredito, o melhor para os meus jovens. Porque tem vezes que não adianta.”*

Há cerca de 7 anos, quando trabalhávamos na mesma instituição, não era essa a postura de Fiona. Ela travava discussões infundáveis com os gestores, mesmo que não fosse fazer diferença, pois não mudaria a opinião da chefia ou da presidência da instituição. Por isso ela refere: *“Tu sabe como eu era”*. Na época, inclusive, ela foi demitida em virtude dessas relações, à revelia de qualquer trabalho que realizava ou do quanto as(os) adolescentes gostavam das atividades propostas por ela, do quanto aprendiam ou do vínculo que tinham. Agora, há vários anos na mesma instituição, trabalhando dentro de uma empresa multinacional com as várias dificuldades de executar uma política pública nesse espaço, ela se mantém, mas, ao que parece e segundo ela, trilhando caminhos distintos para que possa continuar trabalhando com uma ocupação com a qual tem se realizado profissional e pessoalmente, ainda aprendendo com a situação relatada.

Em outro encontro, a fim de compreender as configurações subjetivas relacionadas ao aprender, convido Fiona a desenhar duas pessoas em uma cena na qual alguém ensina e alguém aprende. Ela fez a Ilustração 3.

Ilustração 3 – Produção pictórica de Fiona durante os encontros



No relato sobre seu desenho, Fiona salienta que ali há duas pessoas e que uma está ensinando a outra a levantar pipa, situação que corrobora o indicador construído anteriormente, pois situa o aprender em um processo de vida. A seguir, é possível acompanhar parte do diálogo desenvolvido após o desenho:

Pesquisadora: *“O que tu quis representar aqui nesse desenho?”*

Fiona: *“Duas pessoas empinando pipa, uma tem mais experiência que a outra, tanto que uma está mais torta. A com mais experiência está ajudando e mostrando à outra como fazer.”*

Pesquisadora: *“E como é a relação dessas duas pessoas?”*

Fiona: *“De amizade. Só que uma vive no campo e a outra não, então elas têm experiências diferentes. Uma tem mais a vivência de empinar pipa, a outra não.”*

Pesquisadora: *“E como faz para ensinar alguém a levantar pipa?”*

Fiona: *“Tu mostra como faz para levantar e depois como controlar ela depois que ela levanta [...]”*

Além de fazer referência a mais uma situação de aprendizagem que não ocorre no contexto escolar, quando Fiona fala sobre a relação entre quem ensina e quem aprende, refere que são amigas e pontua que a diferença entre elas é que uma já viveu a experiência de levantar pipa e a outra não. A partir disso, é possível pensar sobre a produção de subjetividade de Fiona em relação aos papéis de quem ensina e de quem aprende e sobre a relação que estabelecem.

Na ilustração, quem ensina não é superior a quem aprende, nem no que se refere à idade, nem no que se poderia chamar de aspecto “intelectual”. Quem ensina tem experiência, já viveu aquilo que vai ensinar, já fez outras vezes e está em uma relação de amizade com quem aprende, que não remete a hierarquias, mas a certa horizontalidade no processo. Assim, a partir da situação de aprendizagem anteriormente citada por Fiona, a aprendizagem que ocorre com a mãe, e dessa aprendizagem que acontece com uma prima, podemos levantar **o indicador de que Fiona configura o aprender como um processo que ocorre pela via da afetividade, em um processo relacional.**

No Completamento de Frases, Fiona finaliza “aprender é...” com “uma necessidade”, e sobre essa sentença construímos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *“No completamento tinha ‘aprender é...’ e tu preencheu com ‘uma necessidade’. Eu gostaria que tu me falasse um pouco mais sobre isso.”*

Fiona: *“Bom, para mim aprender é uma necessidade porque quando eu paro de aprender, parece que estou parada no tempo, assim, tipo, eu tenho a nítida impressão de que se eu não aprender coisas novas meu cérebro fica rígido, o cérebro não acessa as coisas antigas, pode ser qualquer coisa, cara, posso estar aprendendo, sei lá, crochê. Mas eu tenho que aprender.”*

Pesquisadora: *“E como tu conceituaria aprender, o que é aprender para ti?”*

Fiona: *“Acho que aprender é satisfazer uma necessidade de resolver alguma coisa, tu só consegue aprender quando tu tem um motivo para aprender, senão tu não aprende. Então, eu acho que aprender é conseguir satisfazer a necessidade para resolver alguma coisa, seja qual for.”*

A partir desse trecho podemos perceber, mais uma vez, como Fiona configura o aprender como um processo muito mais amplo do que apenas a escolarização, o que corrobora os indicadores que se referem à configuração subjetiva do aprender de Fiona engendrar-se de modo subjetivo ao aprender como um processo complexo e de vida, como já construído. Relaciona-se também com o espaço relacional promotor de aprendizagem que ela constrói com suas(seus) educandas(os), que considera uma ampla gama de aprendizagens, que dá significado aos saberes até então construídos por elas(es), haja vista que consegue ocorrer pela via do diálogo. Contudo, a partir desses indicadores construídos a respeito da configuração subjetiva da aprendizagem em articulação com as configurações de arte e de ser educadora de Fiona, foi possível construir **a hipótese de que Fiona configura aprendizagem como promotora de desenvolvimento.**

De acordo com Fiona, ela mesma precisa aprender para sentir-se viva, em movimento: *“Porque quando eu paro de aprender, parece que estou parada no tempo”*, referindo-se à necessidade de estar sempre aprendendo coisas novas. Conforme indicadores construídos

anteriormente, o aprender é também a possibilidade de superação de desafios, é um processo complexo, que não se refere especificamente à escolarização, assim como é, ainda, uma necessidade, como aparece nesse último trecho.

Nesse caso, o conteúdo a ser aprendido precisa dialogar com a produção simbólico-emocional da pessoa que aprende, “fazer sentido”, como ela refere, ser coerente com o indivíduo em sua integralidade e complexidade. A própria configuração subjetiva de aprendizagem de Fiona nos ajuda a pensar em como ela vai criando caminhos alternativos à subjetividade social, considerando que a aprendizagem vem sendo compreendida socialmente como um processo estritamente escolar, aspecto que foi percebido na investigação realizada com as(os) adolescentes que tinham dificuldade de perceberem-se como aprendentes.

Vale lembrar, então, de Alli, participante da pesquisa que antecedeu esta (ROCHA, 2016), que em um grupo focal da investigação disse, aos 18 anos, que nunca tinha aprendido nada. O diálogo seguiu com problematizações da pesquisadora no intuito de que Alli pensasse sobre a aprendizagem de modo mais amplo, até que um colega pontuou que ela sabe tocar instrumentos, portanto, aprendeu (ROCHA, 2016, p. 161). Ainda assim, Alli ficou reticente em relação a reconhecer-se como aprendente. No decorrer da pesquisa, outros indicadores evidenciaram o quanto os participantes tinham dificuldade para reconhecer suas aprendizagens, para ocupar “o lugar de quem pode aprender”, expressão de quanto era difícil para eles superarem a subjetividade social brasileira, que com frequência marca esses indivíduos como “quem não pode”, como “quem não vai ser ninguém”.

A fim de melhor compreender as configurações subjetivas de Fiona que se articulam com os processos de aprendizagem, estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: *“E quando a pessoa tem dificuldade de aprender, o que será que é? Nesse sentido...”*

Fiona: *“Ou aquilo foi ‘entregue’ [faz aspás com as mãos], ela não tem a necessidade para resolver um problema, ou resolver aquele problema vai mexer com alguma coisa que incomoda.”*

Esse início do diálogo corrobora o indicador construído anteriormente, de que Fiona configura a aprendizagem como um processo complexo, nesse caso, deixando bastante explícita a sua compreensão de que o aprender é um processo constituído cognitiva e afetivamente, ideia desenvolvida a partir das situações de aprendizagem trazidas por Fiona – relato de uma aprendizagem significativa e desenho com uma pessoa ensinando e uma pessoa aprendendo.

Na sequência, segue-se a continuidade do diálogo:

Pesquisadora: “E o que tu me diz sobre o aprender dos teus educandos?”

Fiona: “O aprender deles às vezes tá sem significado, assim...”

Pesquisadora: “Tu quer dizer aqui ou na escola?”

Fiona: “Não, não. Na idade deles... aqui acho que não, porque aqui eles vieram porque queriam, para aprender a trabalhar. Aqui eu acho que o aprender para eles tá sendo ressignificado... ‘Para que eu preciso disso?’, ‘Não levou ler isso!’, ‘Ai, que frescura, para que eu vou usar isso lá fora?’, ‘Por que eu não posso sentar na classe?’, ‘Por que eu não posso usar brinco?’ ‘É regra da empresa.’, ‘Tá, mas por que é regra da empresa?’ Bom, o nosso público é um público mais velho, blá-blá-blá... tem todo um porquê por trás do não. Acho que aqui a grande chave é o porquê. Eles buscam muito o porquê.”

Pesquisadora: “Mas, assim, pensando naqueles que têm dificuldade na escola, que em outro momento tu já disse que é boa parte, né, por que aqui eles conseguem aprender conteúdos? Porque têm conteúdos, né! Não são os mesmos, mas têm. E aí, qual será a diferença?”

Fiona: “Porque eu acho que aqui tem função. Eu estou aprendendo alavanca, mas estou aprendendo alavanca porque é o jeito que eu levanto o motor, quer dizer, é a maneira como eu dou o torque para abrir ali a caixa, é ter uma finalidade e é ver, é o concreto. Eu sei que eu nunca ia conseguir fazer assim para tirar a tampa do cárter [mostra um movimento com a mão, sem uma alavanca], mas fazendo com a alavanca eu consigo tirar [...], saiu daquele conceito puro e eu sei porque eu preciso aprender a transformar polegada em centímetros, porque as ferramentas são francesas e vêm todas as medidas em polegadas. Então, a dificuldade deles está muito nessa coisa de não ter significado. Precisa decorar as capitais para a prova e depois eu não lembro mais, eu nem conheço nenhum lugar além do que eu vivo. Tenho que decorar aquela fórmula de química que não serve para nada...”

Ao acompanhar o diálogo, é possível perceber que Fiona considera que a aprendizagem escolar das(os) jovens com as(os) quais trabalha não sana suas necessidades, como, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho – uma necessidade característica da(o) jovem em situação de vulnerabilidade social –, e não dialoga com seu contexto sócio-histórico, nem com seus anseios e curiosidades enquanto jovens.

Nesse sentido, ela refere que no espaço da Educação Social elas(es) têm a oportunidade de “ressignificar” o aprender, ou seja, configurá-lo de um modo diferente do que normalmente o processo de escolarização proporciona, haja vista que em boa medida a instituição escolar reproduz e produz, dialeticamente, uma subjetividade social que promove a ideia de que elas(es) não são capazes de aprender (ROCHA, 2016). Em contrapartida, no contexto em que Fiona trabalha, na relação de ensinar e aprender que estabelece com as(os) jovens, as aprendizagens participam dos processos de vida de outra maneira. Os conteúdos trabalhados estão relacionados com uma experiência prática, têm uma finalidade imediata ou podemos conjecturar que estão relacionados a um projeto de vida mais realizável (o de trabalhar), diferentemente dos conteúdos escolares que muitas vezes estão relacionados à possibilidade de

passar no vestibular, um processo muito distante das possibilidades de vida dessas(es) jovens ou das trajetórias que suas famílias e pessoas das comunidades das quais fazem parte percorrem.

Podemos pensar, então, que as aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho de algum modo têm potencial para mobilizar as configurações e os sentidos subjetivos dessas(es) jovens, de modo que elas(es) se engajem no processo de aprender de uma forma diferente do que no processo de escolarização. Essa questão também foi observada na pesquisa de mestrado (ROCHA, 2016), na qual as aprendizagens relacionadas ao trabalho apareciam com destaque nos processos das(os) adolescentes que participaram da investigação, estando relacionadas a uma produção de sentidos subjetivos que se expressavam no prazer e no envolvimento com esse tipo de aprendizagem, tanto pela relação vincular que elas(es) diziam conseguir estabelecer com as(os) educadoras(es) sociais citadas quanto no que se refere aos conteúdos em si, considerando o distanciamento das aprendizagens escolares do contexto no qual viviam essas(es) adolescentes e de suas necessidades mais imediatas e, ainda, pela possibilidade de pertencimento social que o consumo lhes oportunizava.

A partir disso, é possível corroborar o indicador de que Fiona tem um olhar sensível para suas(seus) educandas(os), pois, ao reconhecê-las(os) como “outro” na relação educativa, reconhece também a necessidade de conhecê-las(os) em suas singularidades e histórias, podendo superar os estereótipos ou preconceitos que permeiam o nosso imaginário. Nesse sentido, destacamos o quanto Fiona conhece o público com o qual trabalha, se levarmos em consideração que em vários momentos de conversas informais ela fala sobre aspectos da vida e da família de suas(seus) educandas(os).

Quando questionada sobre a realidade vivida pelas(os) jovens, Fiona ressalta:

Fiona: *“Me frustra quando sai da minha mão. Eu não posso ir lá na comunidade deles e convencer que isso é importante. Uma vez eu cheguei na casa de um deles e o pai me olhou e disse que não sabia porque o filho estava nessas frescuras de estudar, se ele nunca estudou e tá aí vivo. E aí?”*

Pesquisadora: *“E aí, o que tu faz?”*

Fiona: *“Bom, eu mostrei o gráfico de crescimento do filho dele, mostrei fotos dele feliz quando eles abriram um motor. E eles já tinham dito uma vez que o guri não ria, eu disse: ‘O senhor já viu seu filho rindo?’, quando mostrei a foto. Ele disse: ‘Não, meu filho não ri’. Eu disse: ‘Isso aqui é o que o estudo pode fazer com o seu filho, seu filho estava feliz [...]’. Porque o guri não apareceu uma semana, daí eu fui ver o que estava acontecendo. Ele não estava indo porque tinha que capinar uma queimada que o pai estava fazendo na Ilha da Pintada. Então, realmente, quando não faz sentido para o pai, para a mãe, para o vizinho, é muito difícil que faça sentido para eles também. Mas aí tu aposta na resiliência da criatura, na vontade... Mas, às vezes, a vontade dele é uma coisa que foi tão tolhida, tão tolhida, que ele nem sabe que tem.”*

Desse modo, evidencia-se o conhecimento de Fiona a respeito de suas(seus) educandas(os), pois ela refere: “*Eles já tinham dito uma vez que o guri não ria*”, um detalhe que permite a ela avaliar o envolvimento do educando com o processo educativo e argumentar com o pai em favor da continuidade dele no curso.

Ainda, a partir desse trecho, podemos reflexionar a respeito de como Fiona pensa a participação da família nesse processo, o quanto ela julga fulcral que a família considere a educação importante para a(o) jovem, que lhe dê apoio e acredite na capacidade transformadora da educação, como ela mesma acredita. Contudo, essa questão pode ser pensada por dois vieses: 1) que a família promove condições concretas para que o jovem participe efetivamente desse processo, ou seja, se o pai impele ao jovem a necessidade de trabalhar na queimada e não comparecer à escola ou ao trabalho (considerando que a aprendizagem é profissionalizante, mas já é entendida por eles como um trabalho, pois tem carteira assinada), nesse caso, será difícil que ele consiga ir; 2) que a família produz uma subjetividade acerca da atividade, que participa ativamente dessa trajetória do jovem. Tais aspectos estão totalmente imbricados, uma vez que gerar condições concretas para que a(o) educanda(o) participe de um projeto social, por exemplo, está bastante relacionado com a subjetividade produzida acerca dessa mesma atividade, com a importância dada a ela.

Cabe ressaltar, ainda, que não há intenção de culpar a família por essas produções ou posicionamentos. Compreende-se que, na maioria dos casos, esses familiares também passaram por situações semelhantes, também não tiveram oportunidades de conhecer outras formas de agir no mundo, tiveram acesso restrito a bens básicos, tais como saúde, educação, lazer, segurança, saneamento, etc. Desse modo, as histórias vão, muitas vezes, se repetindo, e, com a falta de políticas públicas que deem conta de diminuir os impactos da desigualdade social, tendemos a reproduzir o *status quo*. Contudo, é justamente com o intuito de tensionar essa estrutura social injusta que serviços e programas, nos quais encontram-se os espaços de Educação Social, vêm sendo estruturados no país, ainda que seja necessário avançar muito e que tenhamos sofrido retrocessos importantes nos últimos anos.

Nesse sentido, o comprometimento de Fiona com suas(seus) educandas(os), além de ser um **indicador de sua compreensão sobre o papel de educadora social**, é também **indicador de uma postura responsável para com o desenvolvimento integral dessas(es) jovens**, o que pode ser corroborado pelo sentimento de incapacidade e frustração quando não consegue



“convencer as famílias” sobre a importância de a(o) educanda(o) ter a oportunidade de participar da Aprendizagem Socioprofissionalizante.

Dando continuidade ao trecho supracitado e as ideias até aqui desenvolvidas, seguiu-se o seguinte diálogo:

Fiona: *“Quando eles chegam, na primeira semana, a primeira pergunta que eu faço para eles é: ‘O que vocês gostam? O que vocês não gostam? Lembra o curtograma?’ Eles não sabem dizer. Só sabem dizer a comida que não gostam, mas também, se só tiver aquilo, vão ter que comer. Parece que não desejam... sem o ser desejante, não sei qual o homem morto disse isso, mas... como eu vou aprender? Não tá faltando nada, como eu vou correr atrás?”*

Pesquisadora: *“Pois é, e ao mesmo tempo, se tu está olhando de fora, parece que tá faltando de tudo. É uma naturalização... [Fiona interrompe].”*

Fiona: *“Vamos pegar o exemplo desse jovem. A casa era de chão batido, as galinhas todas dentro de casa, o sofá era um banco de Kombi velho, eles não tinham banheiro, era uma latinha e depois eles jogavam lá atrás da casa ao ar livre, esgoto aberto. Banho? Era quando vinha o carro pipa no verão e no inverno, quando dava era comprar um desodorante mais forte e era um para a família toda. [...] E eram assim ao redor, todas as famílias.”*

Pesquisadora: *“E esse menino se formou?”*

Fiona: *“Sim, e está trabalhando. Abriu uma mecânica simplesinha, mas dá para viver. Conserta as carroças dos vizinhos... E agora ele já quer ter a casinha dele, ele já tem planos para a vida dele.”*

Pesquisadora: *“E o que tu acha que mudou?”*

Fiona: *“Ele começou a ver que tem mais coisas. Vir para Porto Alegre, vir para cá, trabalhar num lugar desse aqui... ele conheceu outras coisas, ele conheceu o mundo. E as vivências que a gente fez também, né. Eu levei eles ao teatro, museu, vêm diferentes profissionais falar das suas histórias, egressos do projeto. Pessoas que saíram de realidades semelhantes e mudaram suas histórias; pessoas que poderiam ser alguma referência para ele. Abriu um universo para ele, de coisas que ele não conhecia, que tinha mais coisa, que podia ter mais coisa.”*

Inicialmente, trouxemos esse trecho a fim de evidenciar e reforçar o indicador de como Fiona conhece o público com o qual trabalha, o que lhe possibilita uma prática bastante reflexiva e centrada em seu interlocutor, a(o) educanda(o). Fica evidente, a partir dessa última parte, que ela de fato considera essencial conhecer sua(seu) educanda(o), pois desde os primeiros encontros procura entendê-las(os), compreender o que gostam e o que não gostam. Posteriormente, construímos o indicador de que Fiona tem uma postura responsável com suas(seus) educandas(os), preocupando-se com seu desenvolvimento integral, o que também se evidencia nesse trecho, haja vista que ela se envolve, procura conhecê-las(os) e, quando no final do trecho, salienta que o jovem em questão tem planos para sua vida. Parece-nos, então, que o

desejo de Fiona para suas(seus) educandas(os) é que elas(es) possam sonhar, que entendam aquilo que de fato querem para suas vidas, para além de aprenderem uma profissão.

Dando continuidade à essa ideia, é possível refletirmos a respeito do que Fiona traz sobre o desejo dessas(es) jovens, ou sobre como ela refere o que parece ser uma apatia desse jovem em relação às possibilidades do futuro. Nesse sentido, parece importante pensarmos sobre a forma como as pessoas com as quais as(os) jovens convivem vão significando o mundo e as formas de viver nele. Ou seja, se as pessoas mais próximas não dão significado à determinada profissão ou à forma de sobreviver no mundo, é mais difícil que esse jovem considere tal profissão uma possibilidade para sua vida, é necessário que, antes de qualquer coisa, a escolha profissional faça parte da forma como esse jovem representa mentalmente o mundo. Quando o território no qual vive a(o) educanda(o) se organiza para sobreviver a partir do trabalho informal, por exemplo, pelas próprias condições de vida e (im)possibilidades de acesso engendradas pela questão social (CASTEL, 2008), há uma produção de subjetividade social muitas vezes expressa por um sentimento de incapacidade de realizar outra tarefa e, também, pela dificuldade de significar uma atividade laboral diferente daquelas que conhecem.

A partir dos diálogos com Fiona, quando ela diz “*meu jovem precisa sair diferente do que chegou*”, ou a partir da tentativa de convencer o pai do menino sobre como a oportunidade de estudar era importante para ele, é possível construir **o indicador de que ela compreende que seu papel como educadora social é poder ampliar a visão de mundo e as possibilidades de ação desses jovens**, de modo que eles possam conhecer as mais variadas formas de viver no mundo, para que, então, consigam traçar seus rumos, ter sonhos. Tal reflexão permite reforçar os indicadores construídos anteriormente sobre a forma como Fiona configura subjetivamente a aprendizagem: de que se trata de um processo complexo, um processo de vida e um processo relacional – no caso de Fiona muito relacionado à sua relação com a mãe, e no caso dos jovens com os mais variados processos vividos com a família e o território. Além disso, reforça também o indicador de que o aprender é configurado por Fiona como um processo promovido por uma necessidade, nesse caso engendrada pela experiência vivida, haja vista que ainda que o jovem não necessite ter uma profissão específica, ele precisa trabalhar para sobreviver, seja na queimada, seja como mecânico automotivo, e para que possa escolher entre os dois, precisa saber que as duas possibilidades existem, e é justamente nesse ponto que se encaixa o fazer de Fiona como educadora social.

Nesse sentido, Fiona ressalta em uma outra dinâmica conversacional:

Fiona: *“Acho que meu grande desafio como educadora nesse momento, pode ser que daqui um tempo mude, é autoconhecimento, é despertar algo, o desejo, a vontade.”*

Pesquisadora: *“E as escolhas deles, como ficam?”*

Fiona: *“Essa é a parte que às vezes me frustra, né. Mas, a decisão é deles. Cabe a mim aceitar, e às vezes chorar. Mas a escolha é dele, é dela, eu ajudo, eu mostro que existem opções, mas... e eu também não estou na pele deles, né!? Não estou nos sapatos deles... Eu fico puta! Choro, pressão sobe, arranço os cabelos [...] Meu grande desafio é aceitá-los como eles são, com suas escolhas.”*

A partir desse trecho e das ideias desenvolvidas até aqui, é possível pensar que, para Fiona, é necessário que as(os) jovens com as(os) quais trabalha, antes de aprenderem um ofício, uma profissão específica, conheçam da forma mais ampla possível as opções existentes e conheçam a si mesmas(os): pensem em suas habilidades, no que lhes dá prazer, a fim de despertar-lhes o desejo. A ampliação de mundo e de conhecimento de si acontece nesse espaço relacional seguro, por elas(es) criado, com base no vínculo que promove o diálogo sincero sobre os temas mais variados. As aprendizagens que ocorrem nesse cenário vão sendo configuradas subjetivamente e, ao mesmo tempo, promovem a produção de novos sentidos subjetivos que, ao parecer, facilitam também as aprendizagens mais técnicas, que se referem à profissão específica do curso de iniciação ao mundo do trabalho.

A postura de Fiona para com suas(seus) educandas(os) nos leva a refletir sobre como ela concebe e entende os indivíduos que estão diante dela. Para que ela pense que é importante que a(o) jovem conheça as opções para fazer suas escolhas, é necessário que ela a(o) conceba como alguém capaz de fazer a escolha e, também, alguém capaz de fazer aquilo que desejar de sua vida, de seguir qualquer caminho, o que nos possibilita construir o **indicador de que Fiona acredita no potencial de suas(seus) educandas(os)**. Trata-se de mais um indicador que nos remete à capacidade de Fiona de superar a produção de subjetividade social, que, de modo geral, se expressa por crenças de incapacidade a respeito dessa população.

É interessante notar que sua crença no potencial dessas(es) jovens está configurada subjetivamente, intrinsecamente relacionada ao respeito por essas pessoas, de modo que entende que precisa respeitar suas escolhas, ainda que delas discorde. Aqui também se mostra a contradição dos processos humanos, dos processos subjetivos: ela respeita a escolha delas(es), mas diz que é um desafio constante aceitá-las(os) como são e com suas decisões. Entendemos, então, que tal reflexão é importante para gerar esse mesmo respeito a elas(es), na medida em que reconhece o quão difícil é não perder de vista que constantemente buscamos balizar o outro a partir de nós mesmos.

No intuito de gerar mais informações sobre as(os) educandas(os) de Fiona, sobre a forma como ela as(os) percebe, provoco:

Pesquisadora: *“E sobre o que as outras pessoas pensam dos jovens?”*

Fiona: *“Fodam-se! Eu já dispensei voluntário que tinha uma ideia errada deles. Que achava que eles tinham que sair daqui universitários, todos. Não entendia que eles têm que ser o que eles quiserem, desde que sejam felizes, sejam honestos. Eu já tive que brigar muito aqui por eles, para mudar a visão que as pessoas da empresa tinham deles. Quando eu cheguei, eles nem podiam andar sozinhos pela empresa, tinham medo que eles roubassem, só porque são pobres. Tive que brigar muito para eles entenderem que eles têm um baita potencial, que o que falta é oportunidade. Então, o que eles pensam? Foda-se. A gente vai mostrar tudo que eles podem.”*

Esse trecho reforça o indicador de que Fiona acredita na capacidade de suas(seus) educandas(os) e evidencia duas expressões da subjetividade social produzida: 1) a primeira, que aparece logo no início do trecho, quando Fiona refere que já dispensou voluntário que pensava que todos deveriam chegar à universidade. Essa expressão é bastante ampla e muito comum no processo de escolarização: o aluno bem-sucedido é aquele que chega à universidade e, muitas vezes, ignora todo um engendramento social que não oportuniza acesso ao ensino superior de forma equitativa. Essa crença reforça o sentimento de incapacidade individual daqueles que não chegam a esse nível de ensino, em geral sem que essa pessoa consiga fazer uma crítica social mais ampla. Além disso, essa expressão revela também a própria divisão social do trabalho (MARX, 1989), que valoriza o trabalho intelectualizado em detrimento do trabalho braçal, sem pensar no valor dos dois tipos de atividade para a sociedade; 2) a segunda expressão está mais no final do trecho e se refere mais especificamente à população com a qual Fiona trabalha, os pobres. Essa expressão se refere ao medo que os funcionários tinham de que as(os) jovens andassem sozinhos pela empresa, uma expressão da criminalização da pobreza, uma produção da subjetividade social bastante forte no Brasil (BRISOLA, 2012).

Contudo, a forma como Fiona configura subjetivamente suas(seus) educandas(os) dá indícios de que ela supera essas produções e seu fazer como educadora social, o modo como ela configura subjetivamente esse fazer, se expressa por ações que entram em conflito com posturas preconceituosas que menosprezam os indivíduos com os quais trabalha. Sua produção de subjetividade se expressa pela crença no potencial das(os) jovens: *“Então, o que eles pensam? Foda-se! A gente vai mostrar tudo que eles podem”*, e seu fazer se organiza de modo a desenvolver todas essas capacidades e a possibilitar que elas(es) mesmas(os) acreditem em sua capacidade.

No intuito de desenvolver um diálogo sobre ser educadora social, pergunto:

Pesquisadora: *“O que te realiza no trabalho? Por que tu não desiste de ser educadora social?”*

Fiona: *“Então, acho que eu sou teimosa feito uma mula, eu já ouvi isso inclusive. Eu sou teimosa feito uma mula e eu odeio perder. Odeio. Odeio, com todas as forças.”*

Pesquisadora: *“E o que é perder?”*

Fiona: *“Perder para esse sistema? Ver a escolha errada e ter que ficar quieta? Isso é uma perda para mim, porque ao mesmo tempo que eu tenho que respeitar, eu não tenho que concordar, né. Ver que aquele jovem podia muito mais e ele está escolhendo outro caminho. E por que eu não desisto? Por esse monte de coisa que eu já te disse: esse monte de jovem que eu vejo aí me mandando foto dos filhos, ou comprando casa. Eu tenho um jovem que casou e comprou um apartamento, cada um tem sua profissão, estão felizes. E também aqueles que fizeram más escolhas, mas depois de um tempo a gente fica sabendo que se deu bem, conseguiu seguir sua vida [...]”*

O trecho supracitado corrobora a ideia de que Fiona acredita na capacidade das(os) jovens com as(os) quais trabalha, haja vista que ela explicita que sente que perde quando as escolhas delas(es) não refletem toda sua capacidade. Nesse trecho, se expressa mais uma vez a ideia construída anteriormente de que a participante configura o fazer de educadora social como uma forma de transgressão da ordem social estabelecida, quando ela diz que odeia perder para o sistema.

A partir dos indicadores construídos sobre a configuração subjetiva de Fiona sobre ser educadora, desenvolvemos **a hipótese de que uma centralidade dessa configuração é a relação dialógica que estabelece com a(o) educanda(o), a partir da possibilidade de reconhecê-la(o) como “outro”, reconhecê-la(o) em sua humanidade, o que é possível também em virtude de seu olhar sensível e de sua postura de construir relações não hierárquicas**, sendo esta uma base para sua ação pedagógica. O seu principal objetivo se relaciona diretamente com a outra hipótese: contribuir para que as(os) educandas(os) sejam capazes de criar caminhos subjetivos alternativos à subjetividade social dominante que, de algum modo, lhes impõe estagnação. Ainda que, em outras palavras, o que ela busque seja “que o jovem possa sonhar”, ela se empenha para que elas(es) possam emergir como sujeitos em suas trajetórias, fluxos de sentidos subjetivos que se expressam na escolha de atuação, dedicação ao trabalho, na frustração com algumas situações, entre outras questões.

### 5.1.3 Principais construções do caso Fiona

Neste tópico, buscamos sintetizar os principais aspectos desenvolvidos até o momento, com base nas interpretações feitas a partir das dinâmicas conversacionais realizadas com Fiona:

- a) A mãe de Fiona e a relação que elas estabeleceram ao longo da vida fazem parte, de modo significativo, das produções de subjetividade de Fiona. Em consonância ou em conflito com a subjetividade produzida e expressada pela mãe nos fluxos de sentidos subjetivos e em seus discursos, anseios e desejos para Fiona, ou pela própria tensão que o espaço relacional criado por elas promovia, Fiona vai constituindo-se: ora fazendo movimentos que estão de acordo com as expressões da subjetividade da mãe, ora criando caminhos alternativos, emergindo como sujeito em sua trajetória. A figura da mãe aparece relacionada à configuração de arte, à configuração subjetiva de ser educadora social e à configuração de aprendizagem de Fiona, as quais nos dedicamos mais detidamente nesta investigação.
  
- b) A configuração subjetiva da arte, do teatro, de Fiona foi constituída por diferentes processos e experiências: a relação com a mãe, que significa a arte como possibilidade de superação; o espaço relacional da família, no qual várias pessoas tinham uma relação próxima com a arte; a própria experiência com o teatro desde pequena, significada pela mãe como possibilidade de superação após o falecimento do pai; a formação em Educação Artística, com habilitação em teatro, e o trabalho como educadora social. Essa configuração subjetiva é uma centralidade na constituição subjetiva de Fiona e participa de forma significativa de outras configurações. Sua forma de ver o mundo, seu posicionamento diante das(os) educandas(os), suas crenças e suas ações, são constantes expressões dessa relação com a arte, da forma como ela subjetiva a arte. Acreditamos que seu olhar sensível para as necessidades das(os) jovens com as(os) quais trabalha tenha uma relação importante com essa configuração subjetiva e com sua centralidade na subjetividade de Fiona. A partir dos indicadores construídos ao longo da pesquisa, destacamos que a configuração subjetiva da arte de Fiona: engendra um olhar sensível para o outro e suas expressões, promovendo o reconhecimento do “outro”; relaciona-se com um caráter transgressor em sua vida pessoal e profissional; promove a superação de momentos difíceis e desafios importantes em sua trajetória; permite que ela se

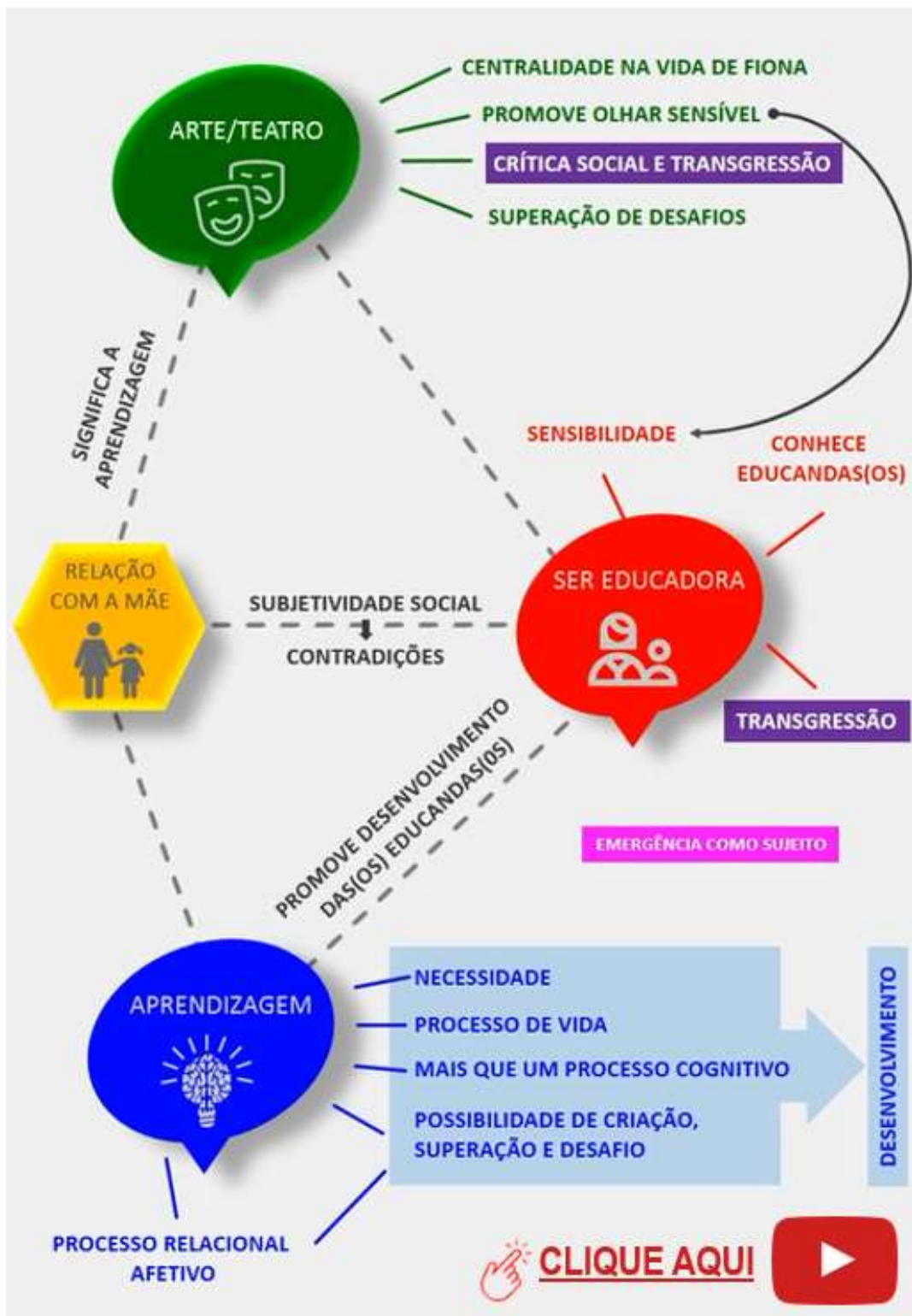
expresse de um modo não verbal e seguro, haja vista que essa expressão é feita a partir de um personagem.

- c) Fiona configura aprendizagem como um processo complexo, como um processo de vida, composto por fluxos de sentidos subjetivos, que, articulados ao reconhecimento da(o) educanda(o) como “outro” na relação dialógica, se expressam pela confiança da educadora na capacidade de aprender de suas(seus) educandas(os) e na crença de que qualquer pessoa pode aprender, uma produção que se distancia substancialmente da subjetividade social produzida a respeito do aprender da população com a qual ela trabalha (ROCHA, 2016). Essa configuração subjetiva permite que Fiona compreenda a ação de aprender, ainda que não de forma totalmente consciente, como um processo relacional, no qual o diálogo é uma centralidade, um processo que ultrapassa a escolarização e os aspectos cognitivos, um processo que pode promover a superação de desafios e a criação de estratégias para a vida, e um processo que ocorre a partir da necessidade, visto que ele tem potencial para promover o desenvolvimento individual. Tal configuração foi promovida por um complexo engendramento de diferentes processos de vida de Fiona, a partir dos quais o aprender foi se tornando centralidade e possibilidade – a partir das suas próprias experiências de aprendizagem, da configuração da aprendizagem da arte, a partir de seus estudos sobre aprendizagem e da sua experiência como educadora social, que tensiona constantemente as produções subjetivas individuais e sociais em sua própria organização subjetiva.
- d) Fiona representa a Educação Social como uma possibilidade de ação no mundo para transformá-lo, no sentido de que seu fazer pode ser diferente daquele que vem se estabelecendo de forma mais hegemônica, principalmente no que tange a ação educativa com populações mais pobres. Sua configuração subjetiva de ser educadora se expressa pela crença na possibilidade de capacitar suas(seus) educandas(os) para agir no mundo, haja vista que acredita em suas potencialidades, uma questão que se articula às configurações subjetivas de aprendizagem e da arte de Fiona. É importante salientar que “tais crenças, valores e práticas, por sua vez, se expressam nas subjetividades individuais dos integrantes desse espaço social” (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 92), promovendo sentidos subjetivos que se expressam por maior confiança no seu potencial para aprender (ROCHA, 2016), impactando na configuração subjetiva da ação de aprender das(os) educandas(os), promovendo reorganização dessas

configurações, o que não pode ser diretamente observado com as(os) jovens com as(os) quais Fiona trabalha atualmente, mas sim com as(os) participantes da investigação de mestrado que antecedeu esta.



5.1.4 Representação gráfica do caso Fiona



## 5.2 Caso Watusi

### 5.2.1 Apresentação de Watusi

Watusi será chamado desse modo, pois, quando solicitei que escolhesse um nome fictício para ser usado nesta tese, expliquei que a outra participante havia escolhido o nome de um personagem, então, ele resolveu escolher um personagem também. Contudo, não se trata de um personagem qualquer. Watusi é o personagem principal de uma história criada pelo participante, que se tornou um livro, ilustrado por um amigo, a espera de publicação. O livro conta a história do povo negro a partir dos movimentos da capoeira, tratando-se, assim, de uma metodologia para ensinar capoeira e história. Watusi já levou essa vivência a inúmeras cidades e instituições (escolas, universidades, organizações da sociedade civil, entre outras).

Em Iorubá, Watusi significa “gigante africano”. O participante é um homem negro de 40 anos de idade, uma pessoa simples, muito carismática e falante. Seu sorriso se destaca. Profissionalmente, é muito provável que seja consenso entre colegas, educandas(os) e famílias, que uma de suas principais características é a humildade. Natural de Cachoeira do Sul, município localizado a cerca de 200 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Watusi nasceu em 1979. De família pobre da região, o caçula de 7 irmãos, dos quais apenas 5 estão vivos, enfrentou uma série de dificuldades financeiras, as quais impactaram, inclusive, a capacidade de alimentação da família e também o processo de escolarização e inserção no mundo do trabalho, assim como ocorre com grande parte das famílias mais pobres do país. Seu pai trabalhava nas lavouras de arroz no interior de Cachoeira do Sul; adoeceu em virtude do uso de agrotóxicos e por recomendação médica teve de abandonar a atividade. Algum tempo depois, pouco antes de falecer, conseguiu um trabalho de zelador de uma praça em Cachoeira do Sul. Foi levando comida para o pai na praça que Watusi conheceu a capoeira. Um grupo de meninos se reunia no local para, entre outras coisas, jogar capoeira; Watusi aproveitava que ia levar a comida do pai e observava atento o jogo, e, com o tempo, começou a participar e a aprender capoeira.

Porém, em seguida seu pai falecera e as condições financeiras da família pioraram. Nessa época, as duas irmãs mais velhas tinham ido morar em Porto Alegre, em busca de melhores condições de vida, haja vista que era bastante difícil ter emprego na cidade em que viviam. Cerca de um ano depois, um dos irmãos mais velhos de Watusi descobriu que tinha câncer e foi transferido para fazer o tratamento em um hospital da capital. Watusi e a mãe acompanhavam o irmão nas quimioterapias e ficavam na casa de uma das irmãs e foi então que

ele acaba ficando na casa da irmã para morar, ajudando com a sobrinha que era pequena e cuidando da casa, enquanto a irmã e seu esposo trabalhavam.

Com desejo de continuar jogando capoeira, Watusi descobriu um centro comunitário na Zona Norte de Porto Alegre, perto da casa da irmã, no qual havia um professor de capoeira. Um jovem, formado em Educação Física, com formação em Educação Popular, muito organizado e sistemático, nas palavras de Watusi, era quem dava as aulas de capoeira nesse centro e em vários outros centros da cidade. De acordo com Watusi, esse professor tornou-se um grande incentivador para que ele e suas(seus) colegas conhecessem autoras(es) negras(os) e contassem a história do seu povo. Ele ressalta que vivia a cultura africana desde pequeno, cresceu ouvindo as histórias do seu povo, participando de rituais da religião africana, os quais eram frequentados por sua mãe, mas que o professor de capoeira foi o primeiro a apresentar-lhe a história do povo africano de forma mais intelectualizada, a partir de outras(os) autoras(es) negras(os), pessoas que buscavam de alguma forma disseminar a história do seu povo.

No ano de 1996, Watusi retornou para a cidade de Cachoeira do Sul, onde iniciou um projeto no qual ensinava capoeira para as crianças da comunidade na qual residia. Em 1997, iniciou um trabalho com aulas de capoeira em uma escola, no contraturno escolar. Watusi relata que naquela época oficinas(os) trabalhavam questões mais relacionadas a cultura, música e esporte, enquanto professoras(es) se detinham às questões de alfabetização, grande parte com formação de magistério em nível médio e seguindo a vertente da Educação Popular.

Concomitante ao trabalho como educador, Watusi se dedicava a diferentes atividades, tendo em vista que a remuneração era baixa e que a instabilidade como oficinairo era constante. Assim, por vários anos trabalhou em outras ocupações, entre elas construção civil e pintura.

Watusi explica que o batuque é, no Rio Grande do Sul, a religião mais fiel ao que se tem como religião na África, da região que ele acredita que seus antepassados tenham vindo. De acordo com o participante, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Recife são os estados nos quais o candomblé é mais forte e menos transformado, mantendo fortemente as características da religião de matriz africana da região da Nigéria. Ainda assim, no batuque, o qual frequentava sua mãe, as rezas são em dialeto Iorubá, contam-se muitas histórias do povo e busca-se manter as tradições africanas.

Os bisavôs de Watusi foram escravos trazidos da África, seus avôs ainda foram escravizados, depois tornaram-se escravos “livres”. Com o precoce falecimento do pai, e com o trabalho nas lavouras durante toda sua infância no interior, ele acabou estabelecendo uma relação bastante próxima com a mãe, mesmo depois de ir morar em Porto Alegre com a irmã,

haja vista que os laços afetivos com a mãe eram fortes. Watusi relatada que foi a mãe quem ensinou ele e seus irmãos a “se virarem no mundo”, quem os ensinou a cuidar da casa e de si.

Nos anos 2000, Watusi retornou para Porto Alegre e começou a trabalhar como oficinairo de capoeira. Por volta de 2006, foi contratado pela primeira vez como educador social, para trabalhar com capoeira, em uma proposta que já modificava o que fazia como oficinairo, já que progressivamente o trabalho começou a ocorrer nos moldes da política pública de assistência social, com a participação de diferentes educadoras(es), com foco amplo em cidadania e garantia de direitos. Nessa época, a partir do contato com outros profissionais que ocupavam a função de educador(a) social, Watusi começou a repensar suas práticas e a expandir sua visão a respeito da capoeira e da Educação Social. Esse movimento fez com que, aos poucos, ele fosse integrando às suas propostas exercícios e ideias de outras áreas, como Artes e Educação Física.

Já trabalhando como educador social em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), em 2014 Watusi ingressou no curso de Pedagogia, com auxílio de financiamento estudantil (FIES), muito motivado pela possibilidade de obter melhor salário ou de ascender a um cargo mais elevado nas instituições nas quais trabalhava, algo que ele descobriu durante o curso. Após fazer uma análise crítica sobre sua motivação para ingressar no curso e diante das muitas dificuldades enfrentadas na graduação, no que se refere ao racismo e à discordância em relação a posturas ou mesmo a linhas teóricas utilizadas mais hegemonicamente no ensino superior, ele optou pelo trancamento do curso, quando estava por volta do 5º semestre. Entretanto, Watusi reconhece que a experiência na Pedagogia lhe possibilitou a construção de muitos conhecimentos, principalmente no que se refere a uma perspectiva mais ampla de Educação.

Watusi relata que aos poucos, no cotidiano, a partir das reflexões propostas no curso de Pedagogia, sua prática como educador social foi se voltando cada vez mais para uma perspectiva de promoção de uma educação mais integral, voltada para o exercício da cidadania, do conhecimento de direitos. Ao mesmo tempo, ele se aproximou mais da militância negra, passando a discutir questões relacionadas a essa luta e a pensar mais sobre ela.

Assim, nessa altura de sua vida profissional, Watusi trabalhava em SCFV, sendo educador de referência de grupos, um trabalho que, de acordo com ele, o realizava muito, considerando que ao longo da vida passou a entender seu papel como educador de modo mais amplo. Posteriormente, ele atuou também como educador social da Abordagem Social, no programa específico de Porto Alegre, à época chamado de *Ação Rua*, trabalhando especificamente com população em situação de rua.

A mãe de Watusi faleceu há cerca de 5 anos, e sua perda foi bastante dura para ele, pois pouco tempo antes também perdera a filha mais nova, com cerca de 12 anos, que padecia de leucemia. Além da filha, Watusi tem um filho de 19 anos, que vive em Cachoeira do Sul com a mãe, e que recentemente saiu do serviço militar e agora começa a se organizar, pois deseja fazer faculdade de Psicologia.

Atualmente, Watusi trabalha em um SCFV específico para pessoas adultas em situação de rua, o que se difere um pouco da maioria dos SCFV, os quais em sua maioria atendem crianças, adolescentes e idosos(as) no país. Especificamente na organização do serviço no qual trabalha, Watusi constrói suas propostas socioeducativas na perspectiva de redução de danos, no intuito de pensar estratégias com as(os) usuárias(os) para melhorar a sua qualidade de vida, haja vista que as pessoas atendidas no espaço estão em situação de rua, muitas delas usuárias de substâncias psicoativas, com questões de saúde mental, com quebra de vínculos familiares ou comunitários, entre outros aspectos. Há, no mesmo serviço, propostas voltadas a artes plásticas, música e capoeira. Trabalham nessa instituição educadoras(es) sociais e oficinas(os): as últimas trabalham com oficinas mais pontuais e as(os) educadoras(es) sociais acompanham mais o processo socioeducativo das pessoas atendidas, desde a acolhida até as diversas atividades que são ofertadas no espaço e o acesso às redes de atendimento necessárias.

Watusi é conhecido em Porto Alegre pelo trabalho que realiza e, também, porque, de modo geral, relaciona-se muito bem com as pessoas. Nas comunidades nas quais trabalha, costuma conhecer as famílias de suas(seus) educandas(os), circular pelas ruas e becos, sentar na calçada para conversar, usar o tempo do seu intervalo para estar na rua com as pessoas e conhecê-las. Watusi conhece as pessoas pelo nome, sabe de suas histórias e também é conhecido por elas. Na investigação de mestrado (ROCHA, 2016), as(os) adolescentes o citam como um educador e amigo, que dá os limites necessários e está sempre disposto a escutar, questões que se sobressaem na construção feita com ele.

### 5.2.2 Entre roças<sup>39</sup> de candomblé, jogos de capoeira e culturas: resistir e reeducar –

#### Construção da informação

A característica falante de Watusi permitiu que as dinâmicas conversacionais se desenvolvessem sem que houvesse necessidade de muito esforço meu ou apoio de disparador

---

<sup>39</sup> Local onde são realizados os ritos do candomblé.

de diálogo. Contudo, o desafio dessa construção foi conseguir manter o foco e separar das muitas horas de gravação aquilo que de fato nos auxiliaria a: 1) compreender como as vivências pessoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador social; 2) investigar como as configurações subjetivas dele se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) que atende; 3) compreender as crenças de Watusi a respeito dos processos de aprendizagem; e 4) analisar como ele percebe o aprender das(os) suas(seus) educandas(os).

Muito implicado com a construção a ser feita por nós nesta pesquisa, Watusi sempre chegava aos encontros com frases como:

*“Pode começar a gravar o que eu vou falar...”*

*“Tive pensando no que nós falamos no último encontro e acho que...”*

*“Eu pensei numa coisa e quero compartilhar contigo...”*

*“É que é tanta coisa que eu quero falar...”*

Esses trechos ilustram essa implicação e evidenciam o quanto a própria pesquisa também o mobilizou a pensar sobre as questões que íamos discutindo. A partir das frases, podemos desenvolver duas ideias: a primeira refere-se justamente a essa implicação com a pesquisa, que parece transcender o estudo em si e relacionar-se com a área, visto que, apesar de falar muito, o próprio participante direcionava os diálogos para a temática, para as pessoas com as quais trabalha, retomando muitas vezes suas ideias e construções a respeito das(os) educandas(os) e da área como um todo, construindo conceitos e refletindo constantemente sobre o seu papel como educador social. Construímos, então, um **indicador inicial da implicação emocional de Watusi com a área**, o que se evidencia ao longo das dinâmicas conversacionais, por meio de falas explícitas e, também, pelos fluxos de sentidos subjetivos expressos por emoções, pelo envolvimento com a pesquisa, com o trabalho que realiza e com o público o qual atende. A segunda ideia se refere ao posicionamento ativo de Watusi na pesquisa, à forma como ele se coloca no diálogo, como contra-argumenta e apresenta seus pontos de vista. Isso, somado aos trechos supracitados, nos permite construir um segundo indicador, que se refere à **confiança de Watusi em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da área da Educação Social**.

Entretanto, inicialmente, vamos nos deter no primeiro indicador: da implicação emocional de Watusi com a área. Desse modo, observemos o trecho a seguir:

Watusi: *“Eu quero que isso seja uma conversa mesmo, porque se eu me propor a ser um objeto, eu vou falar só o que tu quer ouvir.”*

Pesquisadora: *“Nem eu quero. Nem acredito nisso.”*

Watusi: *“É por isso que eu estou aqui, por dois motivos: uma pelo carinho, admiração, que eu tenho por ti, e outro porque eu sei que tu não vai fazer isso. Eu já recusei, inclusive, participar de pesquisas, inclusive de parceiros meus, negros.”*

Pesquisadora: *“Ah, mas por que, Watusi?”*

Watusi: *“Tu entrou na faculdade por cotas, tem bolsa, e tá fazendo o que para devolver isso para a comunidade? Tu conhece os quilombos urbanos de Porto Alegre? Não, nem isso conhecem. Se tivesse devolvendo isso tudo de alguma forma, tudo bem. Então... eu tenho alguns critérios e é por isso que eu estou aqui.”*

Em nosso segundo encontro, Watusi refere que se dispõe a participar da pesquisa porque acredita que minha postura não seja a mais comum entre as(os) pesquisadoras(es) que conhece, o que, de acordo com ele, refere-se a “fazer as(os) participantes de objetos” e não “devolver” para a sociedade os investimentos feitos em pesquisa ou mesmo a disponibilidade das pessoas de compartilhar seus saberes. A partir desse trecho é possível, então, corroborar o indicador da implicação emocional de Watusi com a área da Educação Social, haja vista que ressalta a importância de que pesquisadoras(es) na área “devolvam” de alguma forma o investimento público ou a disponibilidade dos diferentes atores desses espaços ou populações nas pesquisas.

Ainda, é possível pensar nesse indicador a partir da história de vida de Watusi, pois ele é oriundo de uma família com condições de vida muito semelhantes às condições de vida do público o qual atende. Ademais, sua relação com a capoeira iniciou-se em um projeto social e tornou-se uma centralidade ao longo de sua trajetória, tanto que ele se tornou educador de capoeira. Foi a capoeira que de um modo mais direto oportunizou que Watusi trilhasse caminhos distintos da maioria das pessoas de seu círculo de relacionamento, de sua família (pessoas que de acordo com ele trabalham na construção civil, como empregadas domésticas, entre outras), trajetórias estas que oportunizaram um processo de maior reflexão sobre sua própria ação no mundo.

Com o intuito de investigar um pouco mais a respeito do envolvimento de Watusi com a área, em um outro encontro provoco:

Pesquisadora: *“Me fala mais sobre essa questão que para ti é importante, de quem faz pesquisa devolver algo para a comunidade na qual a pessoa faz pesquisa.”*

Watusi: *“Eu sempre dou o exemplo da Antropologia. As pessoas estão fazendo Antropologia, daí tipo, Antropologia tem um trabalho muito bacana, assim, mas, o que acontece: a galera vai, entra e fica uns dois anos estudando a comunidade, dormindo com as pessoas, convivendo. Mas aí termina e vai lá defender a tese e o primeiro erro: não convida a liderança daquela comunidade para estar na sua banca, ou alguém para estar ali também enquanto banca, uma forma de a pessoa*

*poder dizer ‘Pera aí, não foi isso que nós conversamos, essa informação que tu está passando não foi isso que eu quis te dizer’, algo assim. O segundo erro, que eu considero grave, perigoso, tu termina tua pesquisa e morreu a história, e não devolve de alguma forma tudo o que tu absorveu, tudo o que tu te nutriu naquele tempo que tu estava lá. Tu foi lá e pegou todas as informações que tu precisava e não devolveu nada, e que não seja de uma forma material, seja em serviço, em troca de conhecimento [...].’*

A partir desse trecho, podemos pensar que a implicação do educador com a área se desdobra em outro **indicador: de que Watusi tem uma postura ética de profundo respeito para com as pessoas**, principalmente aquelas populações às quais a produção de subjetividade social no Brasil, segundo ele, tende a marginalizar – negros, indígenas, pobres e mulheres. Esse respeito se expressa no trecho citado, na preocupação com o fato de os estudiosos explorarem essas culturas para a produção de conhecimento, no sentido de usufruírem desses espaços, dos saberes dessas pessoas, de sua cultura, mas não darem a devida importância àqueles que são, muitas vezes, o cerne de seus estudos, fazendo delas “objetos”, como ele refere que não quer ser nesta pesquisa. Parece-nos, então, que existe uma preocupação a respeito de os pesquisadores se utilizarem da participação das pessoas sem que essa produção de conhecimento se reverta, de alguma forma, em melhorias às condições de vida dessas populações, ou então, sem que se compartilhe esses conhecimentos com elas.

Assim, podemos pensar que a história de exploração desses povos, principalmente dos povos negros e dos povos originários da América, faz parte da subjetividade das pessoas pela vivência e pelas marcas históricas deixadas pela escravização e/ou extermínio, tanto pela produção de subjetividade social quanto pela produção de subjetividade individual. Nesse sentido, não nos referimos a quais marcas seriam essas, pois entendemos que sempre existe a possibilidade de uma produção individual que se distancie da subjetividade social, “assumindo a sociogênese do indivíduo sem que esta signifique a expressão direta e linear do social sobre o indivíduo” (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 91), mas, nos referimos à experiência desses povos, com uma história demarcada por uma cultura diferente que lhes é de algum modo imposta, pelos direitos negados, pelo não reconhecimento de sua humanidade (BENTO, 2002), que de certa forma os constitui subjetivamente. Entendemos, então, no que se refere especificamente a produção subjetiva do participante, que o movimento da subjetividade de Watusi é contra-hegemônico, no sentido de superar a subjetividade social, produzindo sentidos subjetivos a partir de sua própria experiência como pobre e negro no Brasil, expressando-se nesse posicionamento crítico para com a academia e, ao mesmo tempo, pelo respeito para com essas pessoas.



Dando continuidade à essa ideia, destacamos o seguinte trecho:

*“Não existe saber mais, saber menos, existem saberes diferentes. Mas, muitas vezes, isso é só teoria. Na hora de se apresentar a pessoa, diz o que ela faz, os títulos, não fala dela. Currículo lattes vem antes da pessoa. Eu não quero saber teu currículo, quero saber quem tu é. Eu quero te conhecer, não conhecer teu currículo.”*

Tal crítica à academia – que reconhece mais o currículo do que a pessoa em si –, corrobora a ideia anterior de uma produção subjetiva que se expressa pelo respeito às pessoas, haja vista que a sua vivência como indivíduo negro e educador social ocorre basicamente com pessoas, o que inclui ele mesmo e sua família, que não tiveram oportunidade de acessar uma educação escolarizada, o Ensino Superior e o emprego digno. Nesse caso, se as pessoas não forem reconhecidas como pessoas, pela sua humanidade, seriam reconhecidas pelo quê? É preciso, então, reconhecer o ser humano, não seu currículo, para que ele mesmo seja “gente”, como refere Paulo Freire (1996), e para que os seus também o sejam.

Nesse sentido, em uma outra conversação, ele ressalta que:

*“O importante não é ter, é ser. Na religião africana é ser mais um, compartilhar com o outro que também é. Trazendo esse ser para a educação é isso também, então, enquanto eu estou passando esse meu saber que eu tenho, que não me faz ser nem melhor nem pior, mas tem um saber diferente e é compartilhar meu saber, daí eu estou sendo contigo.”*

A partir desses trechos, podemos pensar que Watusi concebe o ser humano de forma bastante descolada da subjetividade social produzida em um sistema capitalista no qual o consumo, a competição e o mérito são centralidade. Pelo contrário, na perspectiva de Watusi, parece-nos que as pessoas são igualmente importantes: *“...é ser mais um, compartilhar com o outro que também é”*. E, nesse sentido, é possível corroborar o indicador anteriormente construído, sobre a postura ética de profundo respeito de Watusi com o público com o qual trabalha, e, ainda, desdobrá-lo em um outro **indicador: o de que a experiência de Watusi com a cultura africana e a religião de matriz africana tem uma relação estreita com a forma como ele subjetiva o “outro” em suas configurações.**

Sua forma de ver esse “outro” se relaciona muito com os significados construídos na religião, como ele mesmo salienta: *“O importante não é ter, é ser”*, e depois complementa dizendo que na religião o importante é ser com o outro (*“estou sendo contigo”*), o que nos remete também à forma como Watusi se relaciona com as pessoas e à profundidade dessas

relações que estabelece. A questão de “ser” parece estar configurada por Watusi em oposição a “ter”, no sentido de que não é necessário ter nada para “ser”, e, além disso, “ser” está muito articulado a “ser com o outro”.

De acordo com Noguera (2012), as sociedades falantes de idiomas Bantú compartilham a noção de que a comunidade é composta por três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda virão. Assim, cada ser não representa somente a si mesmo, mas sua ancestralidade e os que ainda virão e, portanto, é por si só um ser complexamente importante. Quando se olha para uma pessoa, é indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. Noguera (2012, p.148-149) destaca ainda que

no idioma swahili existe um princípio chamado *kuumba*, a palavra significa, literalmente, criatividade. O que, em termos de princípio, remete a capacidade de criar, inventar e usar toda nossa capacidade para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão.

Nessa perspectiva, cada ser carrega consigo a potência dos ancestrais, tendo capacidade para desenvolver ações que visem ao bem comum das gerações presentes e futuras. Isso nos permite corroborar o indicador de que o respeito ao “outro” se configura em articulação à sua experiência com a cultura e a religião africanas e ainda desenvolvê-lo no sentido de que, ao configurar o “outro” a partir da sua vivência da cultura africana, ele considera que “ser”, enquanto ação no mundo e enquanto transcendência desse momento concreto, requer “ser com o outro” ou até mesmo ser para o outro.

Buscando desenvolver a ideia de “ser com o outro” e como ela é significada na cultura africana e subjetivada por Watusi, podemos refletir a partir do trecho a seguir:

*“Nós negros podemos estar dentro da faculdade, mas eu tenho que reaprender o sentido de valor, que o valor não é só estudar para ser alguém, como o teu pai diz: ‘Estuda para ser alguém’, mas só que estudar para ser alguém é uma visão eurocêntrica, a visão afrocentrica é: estuda para ser alguém e volta para a tua comunidade para ajudar os outros a serem alguém também. Aliás, o que é ser alguém, né? A gente já é.”*

Esse trecho nos permite pensar que “ser com o outro” significa, para Watusi, que a pessoa busca o bem comum, não apenas os interesses individuais. Mais uma vez fica explícita a crítica de Watusi à cultura ocidental que produz a ideia de que, de alguma forma, a centralidade da vida é ser bem-sucedido: estudar, fazer um curso superior para inserir-se no mercado de trabalho e ser bem remunerado. Desse modo, podemos construir o **indicador de**

que Watusi tem como valor, com base na cultura africana, contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Nesse sentido, ele continua:

*“Para mim, Educação Afrocêntrica é ir fazer uma pedagogia e com tudo que eu aprendi lá e com os meus, poder voltar para a comunidade e trocar, compartilhar o que eu aprendi. Eu entrei para fazer pedagogia para ser alguém, para ter cargo melhor [...], quando eu voltar para fazer Psicologia vai ser para fazer mais pelas comunidades, pelas crianças filhas do crack, é outra lógica, eu descobri isso lá.”*

A partir dessa fala, podemos confirmar o indicador anterior, haja vista que ele ressalta que, na perspectiva da Educação Afrocêntrica, a pessoa que se insere no Ensino Superior tem como ideal retornar à sua comunidade e compartilhar os novos saberes aprendidos. Essa ideia se articula com a ideia de “ser” e “ser com o outro”, o que nos permite articular os dois indicadores anteriores com outro: **o indicador de que, para Watusi, o conhecimento tem valor quando ele é usado para o bem comum, para “ser com o outro”**.

Nessa mesma linha de construção, em outra conversação, quando falávamos sobre formação acadêmica, Watusi salienta:

*“É o tal do Ubuntu<sup>40</sup> que todo mundo fala, mas ninguém pratica: eu sou, porque nós somos; e se eu quero ser alguém sozinho, então não é mais Ubuntu, porque daí tu tá sendo só tu para ti mesmo, que daí com aquela grana tu vai comprar um apartamento melhor, fora da periferia, porque é mais próximo das coisas que te convém, mais perto da faculdade, então as conversas mudam, tu te distancia da tua base.”*

A palavra *Ubuntu* pode ser entendida “como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p. 147). Trata-se de uma palavra que quatro grupos étnicos compartilham com a mesma grafia e transcrição fonológica: ndebele, swati, xhosa e zulu, do grupo dos idiomas Bantús. Com frequência o termo é traduzido para o português como “humanismo”, mas, de acordo com o filósofo e linguista falante de idiomas buntu, Ramose (2001), Ubuntu é, na realidade, a união de duas palavras em uma só: *ubu* (prefixo), se refere à ideia do ser em geral, antes de sua manifestação em forma concreta, corpórea, e *ntu* (raiz), se orienta ao momento concreto no qual esse ser se materializa em um

---

<sup>40</sup> *Ubuntu* é uma palavra de origem africana, mais especificamente dos povos Bantú, localizados na África do Sul. A palavra, de difícil tradução para outras línguas, assim como “saudade”, do português, ficou mundialmente reconhecida pelo uso por Mandela ou pela plataforma Linux (*software* livre). Mais informações no documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=9MriLwkIWKU>.

processo de evolução, os modos distintos de existência. Entretanto, é importante entendermos que não são duas palavras separadas, *ubu* sempre se orienta a *ntu*, formando um todo indivisível. Nesse sentido da indivisibilidade, eu sou eu quando estou com os outros. Uma pessoa se humaniza quando outras também se humanizam.

Assim, a fala de Watusi nos permite pensar, a partir do próprio conceito de Ubuntu, que a relação educativa (processo humano não institucionalizado), que ocorre nesse processo de humanização, preconiza o respeito e cuidado com essa outra pessoa, e refere-se a algo como: o(a) educador(a) é, quando sua(seu) educanda(o) também é. A partir dessa construção cultural, em um processo de produção simbólico-emocional, podemos corroborar o indicador de que Watusi configura subjetivamente o conhecimento como algo que deve estar à favor de “ser com os outros”, o que nos permite construir a hipótese de que a centralidade da cultura africana nas configurações de Watusi provoca constantemente a produção de novos sentidos e configurações e, muitas vezes, a criação de vias alternativas de subjetivação que se expressam na sua ação contra-hegemônica.

Nesse sentido, ele ressalta que:

*“Conhecimento é um canivete. Tem muita gente que usa para ferir os outros [...]. O canivete dentro da cultura africana ele é para descascar um alimento, dividir, para alimentar a todos. É sempre para dividir. E o conhecimento também deveria ser sempre para dividir, compartilhar. Se nessa cultura a gente aprende a usar o conhecimento para se sobressair aos outros, então, a gente precisa ser reeducado.”*

Nesse trecho, Watusi mais uma vez destaca a diferença entre a cultura eurocêntrica e a afrocêntrica, ressaltando, nessa parte do diálogo, as diferentes compreensões e usos do conhecimento. De acordo com ele, na perspectiva eurocêntrica, o conhecimento é usado como uma ferramenta a partir da qual as pessoas exercem poder umas sobre as outras. Em contrapartida, na perspectiva afrocêntrica, o conhecimento em sua essência deve ser compartilhado e produzido visando ao bem comum, o que corrobora o indicador construído anteriormente.

Todas essas produções culturais que participam da produção subjetiva, das configurações subjetivas, de Watusi chocam-se constantemente com a subjetividade social brasileira, tendo em vista que nossa cultura atual se configura a partir da história de exploração dos portugueses (BRUM, 1996); uma história com implicações econômicas, religiosas, culturais e geográficas que se desdobra em uma cultura bastante eurocêntrica. Assim, quando Watusi ingressou no Ensino Superior, deparou-se com uma série de questões que foram, para

ele, bastante difíceis de lidar, o que incluiu a desvalorização dos saberes que ele havia construído durante uma vida de trabalho como educador de capoeira e educador social, e também a desvalorização ou a negação dos saberes de suas(seus) antepassadas(os), incluindo as aprendizagens que teve com sua mãe e os valores construídos na cultura africana. Nesse sentido, ele ressalta:

*“Eu tranquei a faculdade por uma noia, assim, porque desconsideram todos os outros saberes. Basicamente o que eu passo, foi o que eu aprendi na vida, assim, de educação, as referências são de pessoas e coisas que eu vi e vivi, são de intelectuais orgânicos.”*

Apesar de ter ingressado no Ensino Superior apenas com 35 anos, Watusi sempre estudou e buscou conhecimentos que pudessem qualificar seu fazer; aprende com os seus mestres, na área da capoeira, na qual tem o título de contramestre,<sup>41</sup> com as(os) colegas educadoras(es) sociais, lê e discute os materiais estudados nas formações continuadas, participa de seminários, fóruns e eventos, entre outros. Contudo, deparou-se com uma instituição que desconsidera toda essa caminhada, tal e qual a escola muitas vezes faz com as(os) alunas(os) (ROCHA, 2016).

Dando seguimento ao trecho supracitado, em outro encontro provoco:

Pesquisadora: *“Em uma de nossas conversas tu falou que tua base está em intelectuais orgânicos. O que significa ‘intelectuais orgânicos’?”*

Watusi: *“Segundo meu mentor, Borel,<sup>42</sup> tudo que se aprende no meio que tu vive, no teu meio, no teu espaço. Aprender na prática com tudo que tu vive no dia a dia, com tudo que está na tua volta: o tempo, a natureza, o meio ambiente, as pessoas.”*

Ou seja, intelectuais orgânicos, para Watusi, são aqueles que desenvolvem a capacidade de aprender na vida, que têm um conhecimento significativo que não foi construído na academia, mas por meio da experiência. Um conhecimento que, de modo geral, serviu para a sobrevivência de um povo submetido a condições desumanas, que permitiu resistir e ensinar as

<sup>41</sup> A titulação de contramestre é equivalente a um mestrado na academia, haja vista que a maior titulação é de mestre de capoeira.

<sup>42</sup> Mestre de capoeira, Walter Calixto Ferreira, neto de avó nigeriana – Magalí-Yala, que em Iorubá significa “dia festivo”, depois transformado em Domingas por seus senhores, feita escrava doméstica em Santa Vitória do Palmar (RS) –, nascido em Rio Grande em 7 de julho de 1924, viveu boa parte de sua vida entre Porto Alegre, Charqueadas e Rio de Janeiro e tornou-se referência na capoeira e na religião de matriz africana, sendo reconhecido como um dos principais Babalorixás do Rio Grande do Sul. Viajou pelo país conhecendo a história de diversos descendentes de africanos, como ele, investigou a história do povo negro e trabalhou em casas de mãe de santo reconhecidas (<https://projetobercodobatuquers.wordpress.com/pesquisa/sobre-borel/>). Confira o documentário “Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftjdoUEC4b0>.

gerações subsequentes sobre sua própria história, suas crenças e outras formas de viver. Não há, desse modo, como desconsiderar conhecimentos dessa natureza, com tamanha significância para todo um povo, um conhecimento culturalmente reconhecido. Esse, em nosso entendimento, é o posicionamento de Watusi, o que nos permite criar **o indicador de que os sentidos subjetivos produzidos por Watusi no curso de sua vida se expressam por meio desse movimento de resistência**; resistência no sentido de luta, para que suas crenças, desenvolvidas na cultura, não sejam negadas.

Nesse sentido, há necessidade de reconhecer os mais variados saberes, assim como reconhecer a potencialidade dos indivíduos de produzir conhecimentos, de ter saberes e, portanto, de aprender. Inicialmente destacamos o trecho no qual Watusi falava sobre os diferentes saberes: *“Não existe saber mais, saber menos, existem saberes diferentes. Mas, muitas vezes, isso é só teoria”*. Naquele momento da escrita enfatizamos um segmento do trecho posterior a esse, desenvolvendo a ideia sobre “ser”. Agora, daremos enfoque à crítica que Watusi faz à academia, como forma de compreender esse movimento de resistência e, também, como ele configura a aprendizagem a partir disso.

Assim, repetimos o trecho para elucidar nossa construção:

*“Não existe saber mais, saber menos, existem saberes diferentes. Mas, muitas vezes, isso é só teoria. Na hora de se apresentar a pessoa, diz o que ela faz, os títulos, não fala dela. Currículo lattes vem antes da pessoa. Eu não quero saber teu currículo, quero saber quem tu é. Eu quero te conhecer, não conhecer teu currículo.”*

Podemos perceber, já de início, uma crítica à conformação do Ensino Superior, à forma como valorizam os títulos e não os indivíduos. As pessoas que não têm títulos formalmente concedidos pela própria academia têm menor valor do que aquelas que os têm; títulos que em sua maioria são concedidos em virtude de um saber que é hegemonicamente conceitual, que não se relaciona com a vida de modo mais geral ou com o modo como esse conhecimento produzido é utilizado, uma questão bastante significativa para Watusi.

Anteriormente, utilizamos um trecho no qual ele ressaltava que o que ensina se relaciona com aprendizagens que teve ao longo da vida, com os intelectuais orgânicos. Essa forma de subjetivar a aprendizagem permite que ele próprio entenda-se como produtor de conhecimento e, também, reconheça o conhecimento de toda uma população à qual a subjetividade social não reconhece como produtora de conhecimento ou que nem sequer reconhece sua capacidade de aprender (ROCHA, 2016).

Nesse sentido, ele ressalta:

*“A academia considera só um tipo de saber, só o saber deles mesmos. E quem está na academia? O branco, o rico. A escola serve a essa mesma ideia. As particulares servem para formar patrão, e a pública, principalmente a periférica, serve para criar mão de obra barata.”*

Podemos ressaltar aqui a ideia de González Rey (2006) de que a escola está historicamente caracterizada por transmitir conhecimentos prontos. Ponderamos, então, que a universidade, em boa medida, faz o mesmo. Assim, aqueles que têm acesso e sucesso nesses processos educativos têm sido considerados, também ao longo da história, “inteligentes” e “capazes”. Já aqueles historicamente excluídos desses mesmos processos – pessoas com deficiência, pessoas com tempos diferentes do esperado, negros, entre outros –, são, ainda, considerados incapazes de aprender. Como a produção de conhecimento na cultura ocidental é hegemonicamente produção da elite, e elite branca (OLIVEIRA *et al.*, 2019), e como o conhecimento não se dá de maneira isolada da pessoa que o produz (GONZÁLEZ REY, 2006), o fato de a academia desconsiderar conhecimentos de “outros”, dos excluídos desse espaço educativo, aparece na fala de Watusi como: “*A academia considera só um tipo de saber, só o saber deles mesmos*”. Isso, de alguma forma, faz parte de sua constituição subjetiva, provoca os sentidos subjetivos que se expressam pela resistência e também pela dificuldade de fazer parte desse espaço que, historicamente, não é dele.

Contudo, é importante lembrar que, apesar de tal processo ser histórico e ainda bastante hegemônico, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, no final do século XX surgiu um grupo de intelectuais negras(os) que começou a contribuir para a mudança desse cenário e, paulatinamente, outras perspectivas vêm se consolidando no campo da ciência no Brasil (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009). Ainda assim, há um longo caminho a ser percorrido para que possamos considerar que a subjetividade social reflete esse movimento já existente.

Nesse sentido, parece-nos que Watusi configura o conhecimento e, por consequência, a aprendizagem, de forma distinta da subjetividade social, que o considera privilégio de algumas pessoas. Quando ele refere que “*não existe saber mais, não existe saber menos*”, com base em sua experiência com a cultura africana e nos saberes construídos na e pela Educação Popular Freireana, podemos construir **o indicador de que Watusi configura o conhecimento como algo que pode ser produzido por todas as pessoas.**

**O modo como ele configura o conhecimento – como possibilidade a todos, como algo a ser compartilhado, como uma forma de ser com o outro –, permite-nos compreender que essa configuração é um caminho subjetivo alternativo à subjetividade social, que se desenvolve na experiência de Watusi com a cultura africana, com a religião de matriz africana, nos seus próprios processos de vida, nos tensionamentos e contradições entre as diferentes culturas que vive, entre subjetividade social e individual, expressando-se por um processo de resistência ao movimento de negação de sua existência e de sua ação no mundo, essa é, pois, uma de nossas hipóteses.**

Essa configuração permite não apenas que Watusi reconheça o potencial de aprendizagem de suas(seus) educandas(os), como também reconheça seu próprio potencial de aprendizagem, se reconheça como produtor de conhecimento. Nesse sentido, podemos destacar o segundo indicador construído, o qual, até o momento, não havíamos desenvolvido: **indicador da confiança de Watusi em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da área da Educação Social**. Esse indicador foi idealizado em virtude da implicação de Watusi com a pesquisa, a forma como chegava, sempre animado e com ideias para compartilhar, o que denotava o quanto ele ficava pensando e repensando após nossas conversas.

Agora, salientamos o final do trecho transcrito naquele momento, no qual Watusi fazia uma analogia entre o conhecimento e um canivete:

*“[...] e o conhecimento também deveria ser sempre para dividir, compartilhar. Se nessa cultura a gente aprende a usar o conhecimento para se sobressair aos outros, então a gente precisa ser reeducado.”*

É precisamente a partir da ideia de reeducação que Watusi entende seu papel como pessoa e educador social, com o intuito de promover a reflexão das pessoas sobre os preconceitos e as ideias desenvolvidos em nossa cultura, o que nos parece uma forma de colocar em prática esse movimento subjetivo que se expressa em resistência e luta.

Nesse sentido, ele ressalta:

*“Reeducação porque nós somos muito mal-educados culturalmente... a visão africana de valor é diferente, é mais abrangente, mais de sentimento, tipo: ‘Eu vim aqui e vim sem dinheiro, daí eu te peço um dinheiro emprestado, porque preciso completar para pagar o aluguel’. A visão eurocêntrica de valor é: ‘Tu me emprestou 150 reais eu te devolvo 150 reais’. A visão africana, não. Tu me emprestou 150 reais e eu posso te devolver em pães, tem outras formas que não precisam ser materiais, sabe? Tu está doente, eu posso te carregar, enfim... Então a relação de troca ela é constante e não tem peso específico. É troca. O que eu*



*tenho eu te dou e o que tu tem, tu me dá, e assim a gente vai trocando, sabe? Eu vou sorrir contigo, eu vou chorar contigo. O que eu tenho é teu também, é essa a relação.”*

É bastante evidente que em nossa cultura a ideia de valor está constantemente atravessada pela centralidade do mercado de trabalho e do consumo, engendrando uma estrutura social que se configura subjetivamente com a centralidade do valor monetário; como referido por Watusi “*você vale o quanto tem*”. Mas, de acordo com ele, a cultura africana produz uma subjetividade distinta. Nessa perspectiva, o que vale de fato não é o valor monetário das coisas, mas o que elas representam para esse grupo, dando ênfase à possibilidade de relação entre as pessoas, a troca. A partir desse trecho, podemos construir **o indicador de que a reeducação, para Watusi, se refere a uma mudança de valores, na qual as pessoas passem a se orientar mais pelo “ser” e pelo “ser com o outro” do que pelo ter.**

Ainda sobre a reeducação, Watusi refere:

*Watusi: “Eu tenho defendido muito ultimamente essa questão da reeducação. Reeducação e Educação Afrocêntrica. Afrocêntrica, mas não a afrocêntrica que os negros acadêmicos ou militantes estão falando.”*

*Pesquisadora: “Por que?”*

*Watusi: “Porque a forma que eles falam ainda é uma forma eurocêntrica. Eles podem falar, eles podem usar autores negros, podem usar Fanon e outros, eles podem ter discursos negros, mas não têm uma forma de passar diferente, ainda é uma forma eurocêntrica, ela é muito quadrada, ela não tem uma linguagem plural de fortalecimento de base, por exemplo. As discussões dessa galera negra acadêmica só circulam dentro desse espaço, só circulam dentro desse métier.”*

A partir desse trecho, podemos corroborar o indicador de que Watusi confia em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da área. Também, podemos observar a crítica feita às(aos) próprias(os) negras(os) que estão na academia ou que são militantes, mas que, no seu cotidiano, ainda têm posturas que se aproximam muito de uma perspectiva eurocêntrica. Acreditamos que sua expressão se refere a que, enquanto os discursos das(os) negras(os) acadêmicas(os) e militantes forem apenas para elas(es) mesmas(os), e não refletirem no povo negro ou nas comunidades, o que ele chama de “fortalecimento da base”, essas práticas não refletem os ideais afrocêntricos; o Ubuntu, como ele cita em outro momento, fica apenas na ordem discursiva.

A fim de melhor compreender ao que se referia quando salientou “[...] *mas não têm uma forma de passar diferente, ainda é uma forma eurocêntrica*”, pergunto:

Pesquisadora: *“Me fala mais sobre uma questão que falamos no último encontro. Tu te referiu que os negros acadêmicos ainda têm uma forma de passar o conhecimento muito eurocêntrica, o que tu me diria sobre isso?”*

Watusi: *“É que eles acabam só falando para eles mesmos, às vezes para garantir seus privilégios como negro de estar na faculdade. Eles nem conhecem os quilombos urbanos. Por exemplo, o pessoal do Quilombo dos Machados, uma galera que está ali resistindo há cinco anos, e está brigando com rede multinacional de supermercado, com as concessionárias do aeroporto, então está brigando com grandes e não tem o apoio dessa galera acadêmica. E isso aí a galera não tá ligada, não tem representatividade dessa galera da academia aí [...]. Então reeducá-los é mostrar que os nossos valores são outros.”*

É importante perceber que quando Watusi se refere a “reeducar”, ele está falando de um fazer que é amplo, que não se destina apenas às(aos) educandas(os) com os quais trabalha, mas a todas as pessoas de suas relações. Essa observação nos ajuda a pensar o quanto Watusi de fato considera suas(seus) educandas(os) iguais aos outros, pois não são apenas elas(es) precisam ser educadas(os), todos precisamos ser reeducados de diferentes formas.

Esse trecho nos ajuda a ratificar dois indicadores construídos até aqui: o de que reeducação, para Watusi, refere-se à mudança de valores, de uma cultura eurocêntrica para uma perspectiva cultural afrocêntrica, e o de que, para Watusi, o conhecimento tem valor quando usado para o bem comum. Nesse caso, de acordo com o educador, as(os) negras(os) que têm o privilégio de estar na academia não deveriam deixar o convívio com os seus, com as comunidades, pelo contrário, deveriam estar fortalecendo as lutas dessas comunidades, como, por exemplo, a luta dos quilombolas por direito às terras. O conhecimento acadêmico, aqui, teria valor ao ser utilizado para esses esforços, beneficiando a comunidade negra como um todo e não somente às(aos) acadêmicas(os) ou a própria ciência.

No que tange ao indicador de confiança de Watusi em sua capacidade de contribuir para a área, parece-nos que ele vem produzindo uma série de ideias a respeito de reeducação, que fazem parte da sua configuração do “ser educador”, que se constitui muito articulado à sua experiência com a capoeira, em interlocução com a vivência da cultura africana:

*“Sintetizando, reeducar é isso, a gente precisa se reeducar. Então minha missão como reeducador é não ver esses negros acadêmicos como inimigos, é pegar eles e dizer: ‘Que bacana, então, pega essa tua antropologia que tu tá fazendo, esse curso de antropologia que tu fez e vai para as periferias’.”*

Entendemos que esse trecho corrobora o indicador construído anteriormente, haja vista que Watusi explicita que sua missão é provocar negras(os) acadêmicas(os) a usarem seus

saberes para colaborar com a população mais pobre, em sua maioria negra, no Brasil. A certeza de Watusi sobre seu papel e sobre os equívocos de parte do povo negro que está no Ensino Superior atualmente, para nós, é expressão da confiança em sua capacidade de contribuir para a área, que, por sua vez, **indica autonomia de pensamento, capacidade criativa e reflexiva que se articulam com sua capacidade de gerar caminhos alternativos à subjetividade social.**

Ainda sobre sua construção conceitual de reeducar, Watusi diz:

*“A gente fala muito em reeducar o branco para não ser racista, as mulheres em reeducar o homem para não ser machista, mas todos nós temos que nos reeducar. A gente reproduz coisas que a cultura ensinou, então, quando tu te reeduca, tu tá... tipo, mudando o que tu pensa [...]. A troca de experiência é reeducação. Largar o outro pensando...”*

Ainda que a construção da informação tenha sido delineada ressaltando os posicionamentos críticos de Watusi com o sistema, com a universidade e com as próprias(os) negras(os) acadêmicas(os), é importante destacar que ele dialoga com os indivíduos que compõem esses grupos, buscando constantemente a troca com as pessoas, sem distinção, a fim da reeducação. E, ainda, faz isso com uma postura reflexiva de quem também entende que necessita reeducar-se, no processo dialógico com o “outro”. No trecho supracitado, ele reconhece que também tem preconceitos, que reproduz pensamentos construídos na cultura.

Contudo, essa postura dialógica, de abertura ao “outro”, relacionada ao reconhecimento desse “outro” como humano, parece-nos uma característica importante de Watusi como pessoa e como educador social. Portanto, nos dedicaremos a pensar sobre essa questão a partir do seguinte trecho:

*“Um outro ponto fundamental que eu considero que diferencia a Educação Afrocêntrica da eurocêntrica é a escuta. A cultura africana escuta, não ouve e decora [...]. As pessoas não sabem escutar, né. A escuta eurocêntrica é muito técnica, é uma escuta que tem a necessidade de dar respostas. A cultura africana não, tu escuta, tu assimila, tu absorve aquilo. É uma escuta orgânica que nem sempre requer resposta. Eu sei porque eu tenho amigos que são assim, tu tá falando eles já estão preparando a resposta: ‘Não, mas Nietzsche já dizia isso’, ‘Segundo fulano de tal não é assim’. Nem prestou atenção no que tu disse, no que tu pensa, que tu levou uma vida para construir; uma teoria às vezes de vida é ignorada porque fulano de tal disse que não é assim que funciona, sem nenhuma análise. Na cultura africana não tem uma resposta pronta, a resposta se dá com a reflexão, com a reflexão a partir do que a pessoa falou ou com autorreflexão. Na cultura africana tu não aprende a responder, na faculdade tu aprende a ter resposta para*

*tudo [...], a busca vai ser para exatidão, para desconstruir o teu saber e legitimar o meu.”*

Nesse trecho, mais uma vez, manifesta-se a questão que parece incomodar Watusi, atingi-lo em seus sentidos subjetivos, de que um conceito precisa ser validado por algum intelectual europeu academicamente reconhecido para ser considerado “conhecimento”. Desse modo, o conhecimento se restringiria àquelas ideias que se enquadram em categorias preestabelecidas, como diz Watusi: “*Não, mas Nietzsche já dizia isso [...]*”, invalidando o conhecimento produzido por outras culturas e por quaisquer pessoas sem o reconhecimento acadêmico e, também, produzindo uma subjetividade social que entende teorias como dogmas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Com uma postura que busca superar tais questões e que se baseia na cultura africana, Watusi ressalta que uma escuta atenta e sensível, que provoca reflexão, é o que de fato importa. Nesse sentido, construímos **o indicador de que a escuta se torna um ponto fulcral para as relações que Watusi estabelece, haja vista que ele reconhece o “outro” e seu potencial como produtor de conhecimento.** É possível afirmar que, mesmo que nesta investigação não tenhamos observado a prática profissional de Watusi, os relatos das(os) adolescentes que participaram da investigação de mestrado (ROCHA, 2016) e o conhecimento da pesquisadora a respeito de sua prática, após 4 anos de trabalho na mesma instituição, o comportamento dele no que se refere à escuta condiz com o relatado: trata-se de uma postura constante nas práticas socioeducativas de Watusi e também em sua vida.

Com o intuito de desenvolver o indicador sobre a escuta, provoco:

Pesquisadora: “*No último encontro tu falou rapidinho sobre a questão da escuta, queria que tu me falasse mais sobre isso.”*

Watusi: “*Minha concepção de educação é muito afrocêntrica: que exercita a escuta e a visão. Que é que nem a gente aprendeu e que nem são as manifestações religiosas, se tu vai numa casa de religião afro, o batuque, que é o mais próximo da África, cultos são em dialeto iorubá [...], se tu quer aprender, tu tem que ir lá. ‘Ah, eu quero ser batuqueiro’, então tu não vai esperar que vá ter grupos de estudos sobre Ogum, ou então uma aula teórica de como depenar uma galinha – aí mostra como sacrifica e depois tem prova prática e nota. Não, não é assim. Primeiro tu cuida do bicho, mal toca nele, dá comida, coloca de um lado para o outro. Daí tu vai vendo na prática: a preparação do animal, vai olhando e ouvindo a coisa acontecendo, aí um dia te pedem para fazer alguma coisa que tu já viu, que te falaram sobre. Quando eu falo em reafrikanizar, eu falo em exercitar a visão e a escuta. Olhar e escutar e depois fazer. Repetindo e ir melhorando. A escuta orgânica, não a escuta técnica [...]. Na escuta técnica tu nem para para me escutar, já tá pensando na resposta, uma resposta de outra pessoa, de um autor, nem é tua. E reafrikanizar é isso: nem toda pergunta merece uma resposta.”*

Esse trecho nos permite reafirmar que a importância da escuta para Watusi se relaciona com as experiências com a cultura africana, haja vista que se trata de uma cultura que foi essencialmente transmitida pela via da oralidade; os saberes da cultura afro-brasileiras não foram organizados pela escrita, mas transmitidos pelos antepassados a partir da oralidade: por cânticos, histórias, ritos, entre outros (SANTOS FILHO; ALVES, 2017). Desse modo, entendemos que o trecho citado nos permite corroborar o indicador anterior.

Contudo, a escuta, nesse segundo segmento, aparece relacionada à visão, dois processos articulados às formas de aprender. Desse modo, entendemos que o indicador anterior se desdobra em outro, o **indicador de que visão e escuta fazem parte da configuração subjetiva da aprendizagem de Watusi**, de modo que ele compreende que, para que haja aprendizagem, é importante que a(o) aprendiz observe quem ensina, escute o que o outro tem a lhe dizer sobre essa aprendizagem e em um momento posterior possa praticar.

Nesse sentido, a forma de conceber a pessoa que aprende se diferencia na cultura africana, pois extrapola a concepção mais voltada para as questões mais cognitivas. A instrumentalidade do saber, ou para o que ele serve, também é diferente. Em uma cultura ocidental mais hegemônica e eurocêntrica, o conhecimento, com viés tecnicista, se desdobra no mundo do trabalho e do consumo, de acordo com uma perspectiva mais crítica (LUCKESI, 1994). No Brasil, a escola prepara para o vestibular, não para a vida. O indivíduo tem “funcionalidade” quando inserido no contexto do trabalho, quando produtivo na perspectiva do mercado (haja vista os próprios processos de exclusão da pessoa com deficiência, por exemplo).

Na cultura africana, de acordo com a concepção de Watusi, o aprender ocorre na relação com o outro, a partir dos processos de ver, escutar e praticar, com ênfase na oralidade e na prática. Entretanto, essa prática não se refere ao mundo do trabalho, tampouco as aprendizagens referem-se estritamente aos conceitos organizados e hierarquizados pelo processo de escolarização. Nesse sentido, podemos desdobrar os indicadores anteriores a partir da ideia (indicador) de que, **para Watusi, a aprendizagem é um processo de vida, não de escolarização.**

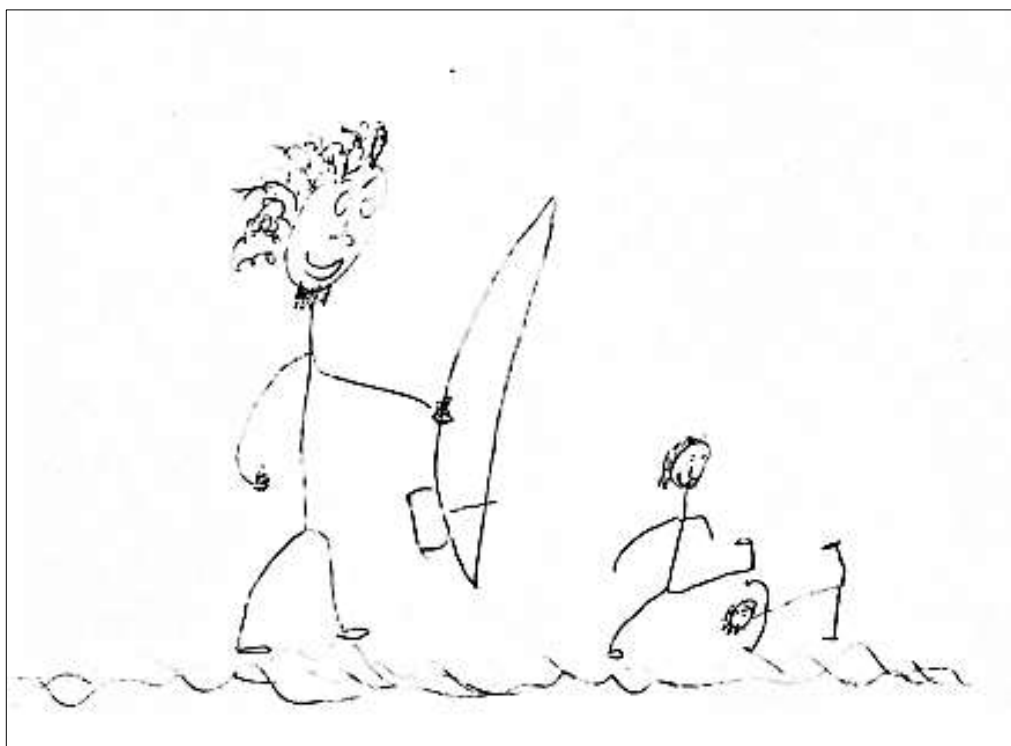
Podemos destacar, ainda, que percebemos na investigação de mestrado que um dos fatores que dificultava a aprendizagem das(os) adolescentes em situação de vulnerabilidade social era a produção de subjetividade social que considera o aprender um processo estritamente escolar. Assim, quando elas(es) tinham dificuldades no processo de escolarização, inclusive de sentirem-se pertencentes à instituição, acabavam produzindo uma subjetividade que, de algum modo, supunha que não poderiam aprender (ROCHA, 2016). Nesse sentido, uma das hipóteses

da pesquisa era que, com profissionais que tinham uma perspectiva mais aberta de aprendizagem, que considerava as aprendizagens de vida dessas(es) adolescentes, havia maior facilidade de aprender. Watusi era um desses educadores.

Sobre a(o) aprendente, Watusi ressalta no Completamento de Frases: “**Aprender é: refletir, questionar e pôr em prática de maneira construtiva o que aprendeu independentemente do contexto**”.

Podemos, então, corroborar o indicador, visto que Watusi salientou no Completamento de Frases que aprender é refletir e colocar em prática o que foi ensinado, em qualquer contexto. Nesse sentido, quando realizamos a Técnica Psicopedagógica Par Educativo, na qual solicito que desenhe uma pessoa ensinando e uma pessoa aprendendo, ele fez a Ilustração 4, apresentada a seguir.

Ilustração 4 – Produção pictórica de Watusi durante os encontros



Watusi explica que na cena encontram-se três pessoas: uma delas é ele mesmo, ensinando capoeira às duas crianças que estão mais ao fundo, jogando. A cena selecionada nos remete a aprendizagens que extrapolam o contexto escolar, portanto, corroboram o indicador anterior. Ademais, a aprendizagem da capoeira foi muito significativa para o educador, devido ao seu significado na cultura africana. Quando questiono o que ele destacaria no desenho, ele responde: “*A ancestralidade, tudo que ele aprendeu está repassando adiante o que ele aprendeu com os mais velhos, mantendo um legado*”, o que nos permite construir **o indicador de que a própria capoeira, como experiência, participa da configuração da aprendizagem dele, sendo ela mesma uma aprendizagem.**

Desde o início da construção da informação a capoeira vem aparecendo articulada à diferentes configurações subjetivas de Watusi, haja vista que sua experiência com esta forma de arte, que é uma das expressões da resistência do povo negro no Brasil, ocorre desde a infância. No espaço no qual ele começa a treinar capoeira em Porto Alegre, ele conta de aprendia uma série de coisas: “*o ratinho nos ensinava sobre a vida, sobre orçamento participativo, sobre organização comunitária. Ele sentava com a gente e contava sobre história [...]*”. Além disso, este espaço relacional também considerava as questões mais emergentes e concretas das crianças que dele participavam, eles recebiam alimento. Watusi conta: “*ele levava aqueles galão de leite, tu nem deve ter conhecido, e umas bolachas ou bananas, do dinheiro dele mesmo*”. Este fato mostra como o espaço no qual Watusi aprendeu capoeira o acolhia em suas necessidades mais básicas, como quem ensinava considerava o contexto, algo que sutilmente se expressa nos sentidos subjetivos de Watusi, mas, não passa despercebido. Ele fala desse momento com carinho, conta de como compartilhavam a comida final dos encontros e ressalta que muitos iam até lá pelo alimento, mas, que muitas vezes, com a convivência iam se vinculado aos colegas e a atividade.

Podemos pensar então, que a memória do espaço relacional no qual Watusi aprendeu capoeira mobiliza fluxos de sentidos subjetivos que de algum modo estão articulados às necessidades mais concretas da época, como a alimentação. **Fato que pode ser expressão da importância que esse processo de aprendizagem da capoeira e essas ações do educador tem para a constituição subjetiva de Watusi.**

Quando solicito, em um de nossos últimos encontros, que me fale sobre uma aprendizagem significativa em sua vida, sua resposta permite corroborar esse indicador: “*Ah, uma aprendizagem significativa para mim foi a capoeira, com certeza a capoeira. Ela me ensinou tudo que eu sei. Ela me ensinou a colocar em prática o que eu pensava, o que eu fui pensando, minhas lutas*”.

A forma de Watusi expressar em sua prática suas crenças, de modo que as ideias de contribuir para seu povo por meio de sua prática cotidiana, é possível pelo ensino da capoeira, no qual ele vai fortalecendo cada vez mais seu posicionamento de resistência, a partir do qual se constitui como tal. O que nos permite corroborar o indicador construído e desdobrá-lo em outro: **o indicador de que a capoeira permite que Watusi coloque em ação as crenças que vai construindo na cultura africana e torne-se progressivamente autor**, tendo em vista que é na ação de ser educador que ele vai fazendo suas reflexões e construindo suas ideias sobre o mundo.

Em oposição à aprendizagem da capoeira, que se torna uma possibilidade de ação no mundo, as aprendizagens escolares de Watusi foram marcadas por dificuldades, o que pode ter relação com essa configuração que compreende o aprender de modo mais amplo. Nesse sentido, ressalta: *“Eu não fui estimulado a estudar. Na 4ª série eu rodei a primeira vez e pensei que minha mãe ia me surrar, mas não. Depois eu rodei outra vez e nada. Na terceira vez ela disse: ‘Tu não quer estudar, né? Então vai trabalhar comigo’”*.

Aqui, podemos analisar a relação entre as aprendizagens escolares e a vida de Watusi, bem como as necessidades básicas que se apresentam à população mais pobre. Quando se apresentaram as dificuldades na escola, a opção mais condizente com a realidade foi trabalhar, o que supria as necessidade de modo mais imediato, algo significativo nesse contexto. Entendemos, então, que tais condições concretas de vida, a experiência com a educação escolar de Watusi nesse contexto, também contribuem para que ele configure a aprendizagem como um processo de vida, para além da escolarização, já que suas aprendizagens mais significativas não ocorreram no contexto da escolarização.

A fim de investigar mais acerca da configuração subjetiva da aprendizagem de Watusi, em um de nossos encontros provoco:

Pesquisadora: *“O que é conhecimento para ti?”*

Watusi: *“Tudo que tu te permite aprender, se tu te permitir aprender é um conhecimento. Porque nem tudo que tu aprende é conhecimento... se tu não tiver aberto é só uma informação.”*

Pesquisadora: *“Mas daí, será que é aprendizagem?”*

Watusi: *“Não. Porque se fosse assim todas as pessoas que fazem universidade, ou que fazem um curso, seriam muito boas no que fazem, mas não é assim... não é só ter a informação que elas aprendem.”*

Pesquisadora: *“Me dá um exemplo disso.”*

Watusi: *“A família é um bom exemplo. A mãe vive dizendo, não faz isso, não faz aquilo. E a pessoa muitas vezes ignora, porque acha que não precisa, não está*



*aberta para receber, para aprender a informação como uma lição de vida, aí tu vai cometer aquele erro, apesar de ter tido a informação.”*

Aqui, mais uma vez, o conhecimento aparece como uma possibilidade de construção de qualquer pessoa, o que nos parece importante na configuração de aprendizagem para a atuação de Watusi como educador social. Podemos pensar também, que, para ele, a aprendizagem precisa ser uma necessidade para aquela(e) que aprende, no sentido de que a informação deve se articular, de alguma forma, com o momento de vida da pessoa, com seus interesses, com suas necessidades, para que se torne uma aprendizagem e não mera informação. Nesse sentido, ele ressalta: *“A pessoa muitas vezes ignora, porque acha que não precisa, não está aberta para receber, para aprender a informação como uma lição de vida”*. O que nos permite construir o **indicador de que Watusi configura a aprendizagem como um processo que engendra aspectos cognitivos e afetivos**, pois, para que ocorra, é necessário que a(o) aprendente perceba o valor dessa aprendizagem em sua história, que esteja aberta(o) a aprender, a ser modificada(o) pela informação.

Dando continuidade à sua ideia, ressalta:

Watusi: *“Mas daí tem um outro lado, a educação é uma via de mão dupla, a pessoa que está disposta a aprender e a outra que sabe ensinar.”*

Pesquisadora: *“O que é saber ensinar?”*

Watusi: *“Ter sensibilidade de saber como tu atinge o outro. Ela [a sensibilidade] vai te dar os tempos, te permite entender o limite do outro, saber se tá calmo, se tá irritado...”*

Esse segmento ratifica o indicador anterior, pois, quando quem ensina precisa ser sensível para perceber questões relacionadas à expressão das emoções, como, por exemplo, estar irritado, isso indica que ele considera que o aprender é também um processo afetivo, subjetivo. Nesse sentido, consideramos que o trecho também permite desdobrar esse **indicador** em outro, o **de que Watusi configura o aprender também como um processo relacional** – tendo em vista que ele ressalta o papel de quem ensina nesse processo, dizendo algo bastante significativo para a perspectiva de aprendizagem que defendemos teoricamente até aqui: quem ensina precisa *“ter sensibilidade para saber como tu atinge o outro”*.

Dando continuidade à nossa conversação, provoco:

Pesquisadora: *“O que é importante para aprender?”*

Watusi: *“Ah, um conjunto de coisas.”*

Pesquisadora: *“Me fala mais sobre essas coisas.”*

Watusi: *“Porque depende de quem tá ensinando, onde está ensinando, por que está ensinando, o que quer com o que está ensinando [...]. Depende de estrutura física, das condições sociais do lugar, ensinar no meio de tiroteio, por exemplo. [...] precisa de professores que aprendem e querem ensinar.”*

Pesquisadora: *“O que é importante para ensinar, então?”*

Watusi: *“O que é importante para ensinar? Ter estrutura, conhecimento e a sensibilidade para entender o tempo do aprender de cada um. Cada um tem um tempo, e um ano letivo, por exemplo, pode não ser suficiente. Cada aluno precisa de uma atenção diferente, aí que entra a sensibilidade. Daí é preciso conseguir lidar com as diferenças, dos tempos, do jeito, sabe? E que todos aprendam, mas, cada um dentro da sua capacidade. Num grupo preciso dar conta dessas diferenças. É a sensibilidade e o conhecimento que me permitem discernir o que eu preciso ‘dar’ a cada um, de acordo com a necessidade.”*

Watusi ressalta que há uma série de questões que fazem parte do processo de aprendizagem e que são importantes para aprender: a(o) ensinante, o ambiente de aprendizagem, os motivos pelos quais a pessoa busca ensinar – o que poderíamos chamar de subjetividade do ensinante –, as condições sociais, que poderiam ser do local, da instituição, ou mesmo das condições sociais dos atores do processo, ensinante e aprendente. Ainda, destaca que cada um tem seu processo de aprendizagem, com questões individuais que precisam ser consideradas. Tais fatores, junto com os indicadores construídos até aqui acerca do conhecimento, dos saberes e da aprendizagem, nos levam **à construção da hipótese de que Watusi configura subjetivamente a aprendizagem como um processo dialógico, que ocorre na experiência singular no curso de vida das pessoas, que tem um papel ativo desde a observação atenta (escuta e visão) até a realização de tarefas.**

Contudo, a forma como Watusi configura a aprendizagem, em nosso entendimento, está articulada com o modo como ele configura subjetivamente seu fazer como educador social, haja vista que sua ação está atrelada ao aprender de suas(seus) educandas(os). Nesse sentido, destacamos o trecho a seguir:

*“Na Educação Social, as pessoas entram e eu tenho tempo de sentar, esperar o tempo delas de se organizar, de trocar uma ideia, de perguntar como foi o final de semana, de saber como estão... de tu saber quem é a pessoa, de não saber só que ele é o Maicon da Silva, e que a única coisa que tu sabe dele é que ele não tá indo bem na matérias [...]. É meio utópico, mas... por isso eu gostava de ficar na frente da instituição, esse negócio de sala dos professores não existia, eu gostava de ficar lá na frente comendo sacolé, vendo o movimento das crianças, comendo bala com elas. Ali eu conhecia a fulana de verdade, sabia que ela não era só aquela que saia chutando as coisas na sala, eu conhecia as famílias, isso é reeducação, isso é educação africana [...].”*

A partir desse trecho, podemos pensar que a Educação Social permite que Watusi organize o trabalho pedagógico de modo a respeitar as individualidades, as histórias e o momento de cada educanda(o), uma postura que se alinha com as concepções a respeito da Educação que ele vem construindo como pessoa e profissional. Ou seja, a flexibilidade do currículo da Educação Social e os conteúdos previstos mais articulados à vida das(os) educandas(os) permitem que Watusi organize o trabalho pedagógico considerando as mais diversas questões que perpassam as experiências delas(es). No entanto, não é a Educação Social por si só, em um processo linear, que promove a possibilidade de um tempo diferenciado para que seja possível conhecer sua(seu) educanda(o), escutá-la(o), haja vista que há uma série de educadoras(es) sociais que ignoram essa questão e que esse mesmo tempo poderia ser usado de outro modo. Contudo, existe um movimento do próprio educador, intencional até certo ponto, de se relacionar com as(os) educandas(os) fora do espaço da instituição, o que nos **indica que ele compreende que conhecer alguém é um processo que exige dedicação e que o processo educativo exige esse conhecimento mais profundo sobre quem é esse “outro”**.

Cabe salientar que quando Watusi relata que ficava comendo sacolé em frente à instituição, na maioria das vezes aquele era seu tempo de intervalo para o almoço. Com frequência ele usava esse período para circular pela comunidade ou para, como contou, ficar em frente à instituição com os que ali estavam. Enquanto isso, as(os) outras(os) educadoras(es) sociais normalmente ficavam dentro da instituição à espera do horário no qual começaria o atendimento das crianças e adolescentes, por isso ele faz menção à “sala dos professores”, dizendo que isso para ele não existia, pois não ocupava esse espaço.

Em outro momento das nossas dinâmicas conversacionais ele ressalta: *“Daí quando eu conheço, vejo que o educando não chegou bem, posso fazer uma intervenção mínima... coerente, antes que ele saia levantando todo mundo”*.

A partir desses trechos, entendemos que é possível corroborar o indicador anterior e desdobrá-lo em outro: **de que Watusi busca conhecer mais profundamente suas(seus) educandas(os), ao reconhecer sua importância e singularidade, como forma de criar um espaço relacional profícuo para a aprendizagem**. Se o conhecimento é algo a ser compartilhado com o outro, em uma relação não hierarquizada, mas de respeito, é necessário que exista uma ligação entre as pessoas que promova esse compartilhamento, caso contrário, aprendizagem e conhecimento não seriam partilha, mas imposição. Ainda, especificamente a partir desse último segmento, podemos pensar que quando as(os) educadoras(es) sociais não conseguem criar esse espaço relacional baseado no conhecimento das(os) educandas(os), fica

mais difícil realizar as intervenções adequadas de forma preventiva, lidar com as diferentes expressões das emoções que circulam nesse espaço, com as demandas das(os) educandas(os), que, muitas vezes, tratam-se de expressões das situações difíceis de vida as quais muitas(os) passam.

Com o intuito de compreender melhor essa questão, em outro encontro com o participante, provoco:

Pesquisadora: *“Me fala mais sobre isso de conhecer os educandos.”*

Watusi: *“Essa coisa de se relacionar, de olhar no olho, de recuar, de entender, de olhar por cima do ombro, ah, isso eu acho muito lindo... olhar por cima do ombro é olhar toda a tua trajetória, olhar por cima do ombro para saber quem te antecede, para saber tua história. Então, se eu venho aqui para falar com a Ju, a Ju é minha amiga, então a condição que tu está agora, se tu for reitora da PUC, não me interessa, para mim isso é completamente irrelevante, tu é a Ju. Hierarquia? Eu não respeito hierarquia, eu respeito as pessoas, porque eu olho por cima do ombro, para o que constitui elas [...].”*

A partir desse trecho é possível confirmar o indicador de que Watusi busca conhecer suas(seus) educandas(os) e desenvolver a ideia a partir do que ele traz como *“olhar por cima do ombro”*, que, de acordo com o que o próprio participante, refere-se a conhecer a história do sujeito, seus antepassados; relaciona-se com a ideia de que “ser” é o mais importante, não é o currículo, não é aquilo que falam a respeito da criança ou da(o) adolescente quando chegam na instituição, que em geral se refere ao seu comportamento, quando considerado inadequado, àquilo que lhe falta, que não sabe. Aqui, é necessário poder criar caminhos alternativos à produção mais hegemônica de subjetividade social a respeito desse público; poder, de alguma forma, construir um caminho de pensamento bastante crítico e autônomo à respeito dessas(es) educandas(os).

Ademais, essa questão é significativa para Watusi em virtude da participação da cultura africana em suas configurações subjetivas, no sentido de que olhar por cima do ombro significa considerar a ancestralidade da pessoa, sua cultura, sua história. Portanto, conhecer a(o) educanda(o) refere-se à uma visão para além do momento atual, entendendo compassado e presente se engendram no presente. Essa ideia permite retomar a perspectiva da cultura africana sobre a comunidade, que é composta por três dimensões: os ancestrais, o que estão vivos e os que ainda virão (NOGUERA, 2012), de modo que cada um viva sem perder de vista o legado deixado pelos que o antecederam, tampouco o legado que ele próprio deve deixar para os que ainda viverão.

Nesse sentido, o trecho nos permite pensar como reconhecer esse outro como humano, como ser, parte de uma comunidade que considera esses entrelaçamentos que ultrapassam as condições concretas da experiência humana e se articulam com uma perspectiva mais espiritualizada, promove essa postura mais sensível e compreensiva em relação a pessoa com a qual Watusi se relaciona. E, também, como *“essa coisa de se relacionar, de olhar no olho, de recuar, de entender”*, contribui para a promoção de um espaço relacional de ensinar e de aprender baseado na dialogicidade.

Assim, podemos **construir o indicador de que esse profundo respeito às pessoas, às suas histórias e à sua humanidade, permite que Watusi estabeleça relações horizontais com suas(seus) educandas(os)**, sem hierarquias. Nesse sentido, ele ressalta:

*“Eu posso ser mestre de capoeira, mas isso não me coloca numa situação a mais, tanto que todos sentamos em círculo, né, não tem púlpito e não tem essa coisa de eu sentar na cadeira e estar todo mundo sentado no chão. Não. Ou senta todo mundo na cadeira ou senta todo mundo no chão, independente se sou eu que naquele momento estou oferecendo a minha experiência, isso é educação africana.”*

Esse trecho ratifica o indicador construído acerca das relações horizontais que Watusi estabelece com suas(seus) educandas(os). Além disso, podemos razeoar também sobre a aprendizagem nesse contexto, que, para Watusi, se trata de uma troca de saberes, o que corrobora os indicadores sobre aprendizagem construídos até aqui. Cabe ressaltar, então, que em diferentes momentos de nossos diálogos o educador ressalta que a educação afrocêntrica prima pela troca, assim como o modo de viver do povo africano: *“[...] independente se sou eu que naquele momento estou oferecendo minha experiência”*.

É possível destacar, ainda, o quanto as ideias de Watusi se aproximam da perspectiva da Educação Popular, principalmente no que tange a forma como reconhece o outro, considera os diferentes saberes, valoriza a escuta e a necessidade de conhecer a(o) educanda(o) com a(o) qual trabalha. Nesse sentido, construímos **o indicador de que a Educação Popular, enquanto perspectiva histórico-filosófica, participa das configurações subjetivas de Watusi**. Assim, em nosso penúltimo encontro, pergunto:

Pesquisadora: *“Como tu acha que a Educação Popular contribui para o teu olhar de educador e as relações com a Educação Afrocêntrica?”*

Watusi: *“Ah, isso é difícil, porque questiono o ‘popular’ que a Educação Popular de fato alcança. Mas, só consigo exercer práticas afrocêntricas por intermédio da Educação Popular. O que me gera dois pontos de vista: um negativo, que preciso*

*desse referencial teórico ocidental para legitimar a afrocêntrica; outro positivo, de que a partir desse saber popular complemento meu olhar e me componho como um educador social.”*

Desse modo, podemos corroborar o indicador de que a perspectiva da Educação Popular faz parte das configurações subjetivas de Watusi, referindo-nos aqui mais especificamente às configurações de aprendizagem e de ser educador social. Contudo, se manifesta na fala de Watusi o conflito que essa questão gera nele, visto que ele vem expressando um movimento de resistência aos pensamentos mais ocidentais e, conseqüentemente, aos pensadores também. Contudo, esse conflito expressa a própria essência contraditória da subjetividade de Watusi. Enquanto ele reconhece o quanto a Educação Popular faz parte de sua constituição como educador social e do seu próprio fazer, é difícil reconhecer a influência da Educação Popular e de Paulo Freire, tendo em vista sua defesa do reconhecimento do conhecimento produzido pelo povo negro.

Freire (1996) ressalta a importância e a necessidade de reconhecimento e assunção das identidades culturais das pessoas, o respeito à autonomia do outro, o saber escutar, questões que se articulam às ideias que Watusi desenvolveu a partir, também, de sua experiência com a cultura africana. Ainda que haja diferenças histórico-culturais significativas entre a América Latina e a África, há também pontos de convergência que podem nos ajudar a pensar os processos de descolonização, por exemplo (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014).

Nesse sentido, provoço Watusi a refletir sobre esse aspecto pontuado por Freire (1996) em relação ao reconhecimento de outras culturas, ao respeito que educadoras(es) devem ter com relação à história e à cultura de suas(seus) educandas(os), entre outras questões:

*Pesquisadora: “Eu penso que não é necessário que Freire legitime os saberes que vocês vêm construindo, provavelmente ele mesmo aprendeu muito com os camponeses e negros. Ele mesmo reconhece que é necessário reconhecer a cultura das pessoas.”*

*Watusi: “[...] O que eu quis dizer é que o saber popular, não que o Freire tenha que legitimar, eu quis dizer que eu só pude fazer uma prática mais efetiva, no sentido de reconhecimento da minha prática, quando eu fiz uma formação, eu tive que ter acesso, eu tive que fazer uma formação de Pedagogia para ter o meu saber legitimado, mas não é uma questão com o Paulo Freire em si [...]. Só acho que a Educação Popular, hoje, não atinge o popular periférico, que precisa de uma educação mais ampla, assim. Ou eles têm esse empírico, da formação na família, ou tem a Educação mais formal, escolarizada, que é muito limitada.”*

Fica evidente que o que incomoda Watusi, o que o atinge em seus sentidos subjetivos, não é o saber produzido pela Educação Popular em si, mas a necessidade que a sociedade

ocidental cria de que um saber só é legítimo quando pode ser confirmado, ou comprovado, por alguém academicamente reconhecido ou por um experimento, quando referimo-nos à ciência. Podemos destacar, ainda, que a própria Educação Popular e Paulo Freire vêm sendo contestados no momento histórico atual no Brasil, tendo em vista as políticas que têm negado o processo de produção científica das ciências humanas, que é global, em favor das políticas neoliberais que paulatinamente se ampliam e interferem diretamente na Educação, contribuindo para a deterioração das condições de vida e dos sistemas de Educação e suas instituições escolares, universitárias e científicas (LAVAL, 2019).

Ainda sobre as relações entre as ideias da Educação Popular Freireana e a perspectiva africana de educação, podemos citar o seguinte trecho:

*“E essa foi a primeira coisa que eu aprendi como educador: generosidade. Porque no dia que eu tinha que apresentar o que eu tinha lido, ele foi muito generoso comigo. Daí no dia ele: ‘Tá, Mota, e aí?’. Daí eu comecei a tentar falar e não conseguia, não conseguia enrolar, aí comecei a me desesperar, a suar, daí eu tive que assumir: ‘Não sei, eu não tenho o que dizer’, e já ia saindo. E ele: ‘Eu sabia, nunca duvidei da tua capacidade, mas eu sabia que ia ser difícil. A minha intenção não era que tu desse uma aula, até porque tu precisa de uma formação e tu ainda não tem essa formação, eu queria que tu lesse, e isso tu fez, por que o pouco que tu falou deu para ver que tu leu. Eu queria que fosse teu primeiro contato com a leitura’. Bah, eu achei que ia ser esculachado na frente de todo mundo, e não. Ele foi generoso.”*

A pessoa a qual Watusi se refere nesse trecho foi seu primeiro educador de capoeira em Porto Alegre, formado em Educação Física e com orientação da Educação Popular, além de ser uma pessoa que conhecia muito da cultura africana, tendo em vista sua relação com a própria capoeira. Watusi relata que sempre tem esse educador como referência, ressaltando que ele incentivava a comunidade a participar de movimentos populares, das reuniões do Orçamento Participativo, a contar sua própria história (história do povo negro, haja vista que ele era branco). Além disso, conta o quanto esse educador lhe ensinou para a vida, com sua generosidade e sua simplicidade.

Nesse sentido, podemos pensar que esse engendramento ocorre a partir da prática da capoeira, com forte contribuição desse educador, pelas relações que ele estabelecia com suas(seus) educandas(os). Assim, tendo como base sua própria experiência como aprendiz, na relação sensível estabelecida entre Watusi e seu educador, a partir da produção de subjetividade dele na e pela experiência vivida, vai-se desde cedo configurando o fazer de educador social. Destarte, construímos **o indicador de que um aspecto significativo da**

**configuração subjetiva de ser educador de Watusi é o cuidado e a generosidade com os quais ele olha para suas(seus) educandas(os).** Pergunto para Watusi:

Pesquisadora: *“O que significa ser generoso no processo educativo?”*

Watusi: *“Eu passei a ser generoso quando eu passei a ser mais atencioso com os educandos, de entender o processo de cada um, não de que cada um era uma máquina produtiva que tinha que aprender algo, não essa Educação Bancária, mas que cada um tem o seu tempo, a sua forma de aprender, né! Eu ensinava de uma forma muito taxativa, formadora, e agora é mais de compor com o outro... comecei a entender que cada um é um, dentro do processo, que cada um tem o seu tempo.”*

A generosidade é um ponto fulcral na relação que Watusi estabelece com suas(seus) educandas(os), pois reflete o reconhecimento da humanidade do outro e sua singularidade, o que revela sua compreensão da complexidade do humano, que se faz em uma história que não é individual, mas que tem suas peculiaridades como pessoa. Desse modo, o indicador anterior, sobre a generosidade no processo educativo, pode desdobrar-se em outro: **o reconhecimento da singularidade das(os) educandas(os) e a generosidade com a qual Watusi olha para essas singularidades são expressão do reconhecimento desse “outro” como humano.** É também o reconhecimento dessa singularidade e o respeito a ela que promovem uma prática educativa que busca fazer com o outro e não para o outro; uma prática que preconiza a autonomia de ação e de pensamento dessa outra pessoa da relação educativa, que tem desejos próprios que devem ser respeitados, de modo que o processo seja de assunção do outro, não de assujeitamento.

Nesse sentido, ele ressalta:

*“Hoje em dia eu larguei a coisa de mostrar caminhos, eu quero é fazer pensar. Quero que eles se perguntem o que move eles, o que eles querem, porque eles fazem o que fazem. Sem julgamento nenhum, porque eu não sou nada para dizer a alguém o que eles têm que fazer da vida deles.”*

Esse trecho ratifica o indicador anterior, na medida em que Watusi reconhece a capacidade e a necessidade das(os) educandas(os) de pensar sobre sua própria história e de fazer-se cargo dela, de modo autônomo, sem que ele diga a elas(es) quais são os caminhos que devem seguir. Podemos considerar que “fazer com” significa, para Watusi, construir o processo educativo com o outro, em uma relação dialógica, de modo que esse fazer provoque a(o) educanda(o) à reflexão sobre sua própria vida, suas escolhas e suas construções. Nesse sentido, ele ressalta também que *“ser reeducador é saber sobre cada um da tua turma e como tu vai*



*tocar cada um*”, o que nos remete a um processo que busca sensibilizar as(os) educandas(os), provocar, despertar o interesse, mais do que dizer o que devem ou não fazer. Contudo, trata-se de um processo que exige um educador aberto ao “outro”, disposto a conhecer suas(seus) educandas(os), disposto a sair do lugar de quem dá respostas prontas, de quem transmite conhecimentos prontos, para ser aquele que faz mais perguntas, que busca respostas com o outro, que provoca a(o) educanda(o) a pensar e que está disposto a aceitar que as escolhas delas(es) podem ser muito diferentes daquilo que ele espera ou acredita.

Assim, Watusi refere:

*“Ser educador, reeducar, é tu devolver para a pessoa na medida que ela precisa receber, sem dogmas, sem politicagem, sem as predefinições, sem ter que ficar reproduzindo o que o grupo social que tu participa pensa, porque nas próprias militâncias tem isso né [...]. De uma forma assertiva, sem oprimir, mas também sem ser ingênua. É poder fazer a pessoa pensar de outro modo, considerar outro ponto de vista. Eles também me largam pensando.”*

Esse trecho nos permite corroborar o indicador que se refere ao reconhecimento do “outro” expresso pela generosidade no fazer educativo, haja vista que ele ressalta a importância de “devolver” a cada um(a) conforme sua necessidade, respeitando as singularidades, sem preconceitos. Uma postura que nos remete à experiência relatada por Watusi com o educador de capoeira aos seus 13 anos, o que nos ajuda a refletir sobre como as experiências vividas por Watusi vão se reeditando em configurações e fluxos de sentidos subjetivos no momento atual. Ou seja, o quanto sua experiência como educando também participa das configurações mais atuais, principalmente as de aprendizagem e a de ser educador social, promovendo, também, sua implicação com a área da Educação Social.

Contudo, cabe ressaltar que as experiências vividas por Watusi com a cultura africana, com a religião de matriz africana, como educando e como negro, entre outros aspectos, geram uma série de questões de ordem subjetiva e que se expressam em um comprometimento com o público com o qual trabalha e com a Educação Social, provocando conflitos importantes para Watusi:

*“Por ver a falta de coerência entre a teoria, para o que serve o serviço, e a prática... Por isso eu quase surtei e queria sair. As instituições estão muito preocupadas em cumprir as metas para não perder verbas. E a falta de colega comprometido com o trabalho também, com o objetivo real do trabalho, não só em ter um salário, é um comprometimento com as pessoas que estão ali. [...] Mas a assistência foi feita para não funcionar, porque se funcionar as instituições perdem*

*as verbas já que não teriam quem atender. E sem uma política pública mais ampla, decente, é quase impossível, sem educação de base...”*

A partir desse trecho é possível perceber o comprometimento de Watusi com o trabalho que realiza e o quanto isso gera sofrimento a ele. Tal sofrimento está relacionado com a sua crítica à própria política pública na qual trabalha e também ao fazer dos colegas, pela falta de comprometimento deles com o público atendido. Nesse sentido, destacamos as contradições entre a política pública de assistência social, que desde os anos 2000 está se reestruturando e, portanto, propondo novas práticas na área, concebendo a própria assistência social de outro modo, e a efetivação dessas políticas, em boa parte executadas em um processo que podemos chamar de terceirização e, que, muitas vezes, ainda colocam as pessoas que acessam os serviços em um lugar de apatia, de incapacidade, o que é diferente de reconhecer a dificuldade de acesso, mas reconhecer o potencial delas, auxiliando-as em um processo de autonomia, sem assujeitá-las ou docilizá-las. Tais fatores permitem construir **o indicador da capacidade reflexiva de Watusi, que se expressa nessa postura questionadora e se relaciona com seu sofrimento.**

Assim, ele ressalta:

*“Dentro disso eu começo a perceber, começa a me dar uma angústia, eu começo a viajar, assim: onde eu estou? Será que faço a diferença na vida das pessoas? Quem são as pessoas que estão trabalhando comigo? Eu não considero educadores sociais, não têm a manha, quando eu falo manha é uma mistura de técnica com sensibilidade. O que elas [os colegas] estão fazendo na assistência? Isso faz parte do meu pré-surto... E eu perguntei: ‘Por que tu tá aqui, cara?’. E a resposta: ‘Ah, eu tô aqui faz muitos anos’. Ele está lá porque tem uma relação pessoal com as técnicas. [...] Não tem a manha para o trabalho. O usuário tá lá no chão deitado e ele vai lá e grita: ‘Levanta daí, não sei o que, blá-blá-blá!’. Não procuram entender o cara, e isso não é paternalismo, é sacação... De fazer o movimento contrário, o cara chega alto e tu fala calmo, ou às vezes tu olha no olho e percebe que precisa pegar firme.”*

A forma de os colegas lidarem com as(os) educandas(os) afeta Watusi, o que nos remete recursivamente ao indicador de uma postura ética com essas pessoas que lhes outorga respeito. Para Watusi, de acordo com esse trecho, um(a) educador(a) social é aquele(a) que em seu fazer consegue coadunar conhecimento técnico e sensibilidade, no sentido de poder rapidamente fazer uma leitura da(o) educanda(o) e saber como agir com ela(e), sempre partindo do princípio do respeito, uma questão que vai ficando bastante evidente ao longo dessa construção.

Ainda sobre as reflexões e questionamentos de Watusi, salientamos o seguinte trecho:

*“Nós conseguimos mostrar para eles que existe um mundo além do morro, nisso nós tivemos êxito. Mas, na hora de ir para o outro mundo, nós não estávamos lá. E ir para o outro mundo, é ‘eu vou tentar um estágio com esse meu cabelo, com esse meu jeito’. Se tu não tomar um ataque na descida do morro... Então a gente mostra o mundo, mas o mundo não tá preparado para eles.”*

Para além das contradições mais amplas da área, as contradições que incidem diretamente sobre o fazer de educador social que, nesse caso, se referem ao alcance real das ações educativas que se estabelecem nesses espaços, tendo em vista uma inserção mais efetiva e menos precarizada dessas(es) educandas(os) no mundo do trabalho, de modo que elas(es) deixem de ser invisíveis ou mão de obra explorada, geram em Watusi uma sensação de impotência que o fazem questionar seu próprio trabalho. Isso nos permite corroborar o indicador anterior e desenvolvê-lo; pensamos, então, que a **capacidade reflexiva e crítica de Watusi, que se expressa nessa postura questionadora, lhe causa sofrimento, na medida em que, por vezes, desacredita da sua própria ação e capacidade transformadora.**

Entretanto, apesar do sofrimento e dos questionamentos às suas próprias escolhas de vida, Watusi continua trabalhando como educador social, diante desse fato, pergunto:

Pesquisadora: *“E por que tu continua trabalhando como educador social?”*

Watusi: *“[...] Mas isso, apesar de parecer ter um peso negativo, Ju, agora eu vou fazer o contraponto, é necessário, precisamos da assistência, precisamos, assim como precisamos das cotas ainda, de medida protetivas para as mulheres... Sim, porque é real... Há quem diga que nós somos plantadores de tâmaras, né. Diz que tâmara demora muitos anos para crescer e dar frutos, então, quem planta normalmente não vê o fruto. Então, hoje eu aceito essa condição de plantador de tâmara, eu abro mão tranquilamente de... Vou continuar sendo educador, vou continuar questionando [...].”*

A partir desse trecho, podemos inferir que, apesar dessas contradições mobilizarem em Watusi sentidos subjetivos que se expressam em questões de saúde mental, ao mesmo tempo essas mesmas contradições mobilizam sentidos subjetivos que se expressam pelo seu engajamento na área, pelo desejo de *“continuar sendo educador”* e fazer alguma diferença na vida de suas(seus) educandas(os), o que é, em si, a contradição da subjetividade de Watusi. Nesse sentido, construímos **o indicador de que a produção de subjetividade de Watusi, que se expressa em um movimento de resistência, é uma questão importante da configuração de ser educador, mas, por vezes, lhe causa sofrimento.**

A resistência que se expressa quando falamos da academia e ele se posiciona criticamente, em virtude de uma estrutura que nega seus saberes, também aparece quando ele

se recusa a desistir de ser educador social mesmo diante dos conflitos que reconhece nesse processo. Ora critica a academia, ora reconhece a necessidade dela para qualificar os saberes de educadoras(es) sociais, desde que os conhecimentos sejam utilizados de maneira correta: em favor do desenvolvimento de todas(os) e, no caso dele, das populações periféricas com as quais trabalha. Então, ele salienta:

*“Eu questiono o curso da Pedagogia, é importante, mas quero conhecer outros cursos. Entrando no curso da Psicologia ou da Psicopedagogia, eu vou entrar porque eu escolhi. Eu quero como ferramenta, para poder melhorar meu trabalho com a criançada da periferia, esses filhos do crack, alguém precisa trabalhar com eles, e que seja o melhor trabalho possível. Mas quero estar lá pela motivação certa.”*

Watusi ora critica a política pública de assistência social e as instituições que executam os serviços, ora reconhece a necessidade desses serviços, ainda que não sejam os ideais, e a possibilidade de ação por meio do papel de educador social. Então, refere: *“E hoje eu acho que eu sei um pouco o que eu sou [falando sobre a questão de ‘ser alguém’] e eu fiz uma escolha: eu escolhi ser revolucionário”*.

Cabe salientar, então, que essas questões que impactam a saúde mental de Watusi tensionam o movimento subjetivo que permite a ele emergir como sujeito em diferentes momentos, produzindo uma subjetividade que lhe possibilita representar suas(seus) educandas(os) diferentemente da subjetividade social mais hegemônica, o que se relaciona à subjetividade que ele produz a respeito dele mesmo e sua capacidade de ação no mundo, haja vista que ele também é um homem negro e viveu a pobreza. Entretanto, parece-nos que essa mesma capacidade reflexiva e essa postura questionadora, que em alguns momentos provocam questionamentos mais existenciais e se expressam por sofrimento, também fazem parte das constituições subjetivas de Watusi e promovem desenvolvimento, na medida em que na superação desses momentos de tensão, por vezes, ele cria caminhos que lhe permitem seguir em frente e produzir novas reflexões, novos conceitos e saberes, que são significativos em suas configurações de ser educador social.

### 5.2.3 Principais construções do caso Watusi

Neste tópico, buscamos sintetizar os principais aspectos desenvolvidos até o momento, com base nas interpretações feitas a partir das dinâmicas conversacionais realizadas com Watusi:

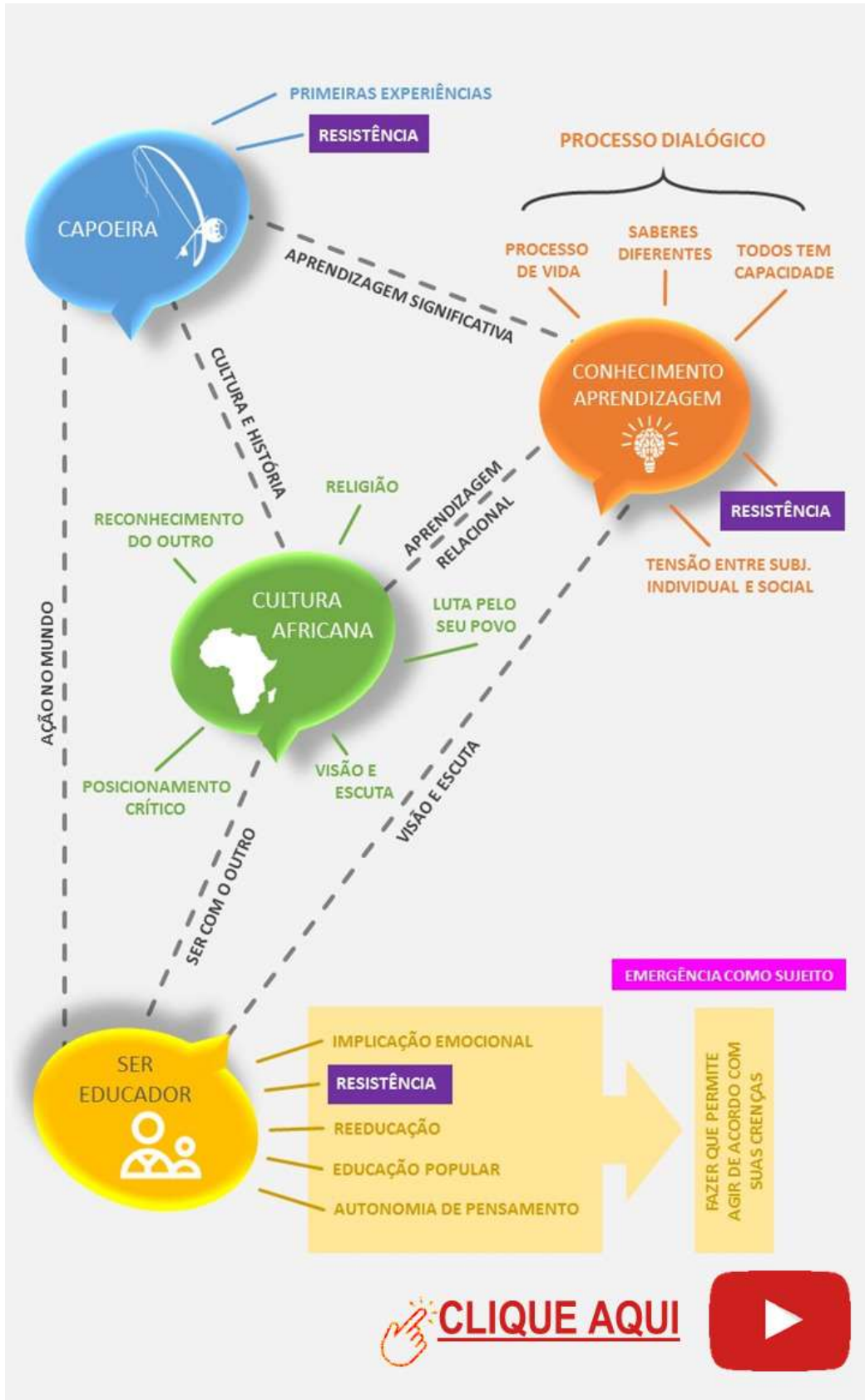
- a) A cultura africana aparece como uma centralidade nas configurações subjetivas de Watusi, tendo em vista que as diferentes configurações estudadas – aprendizagem e conhecimento, ser educador social, capoeira – têm características que de modo bastante explícito se relacionam com a cultura africana. Essa centralidade se expressa pela complexa trama do sistema subjetivo de Watusi, de modo que os fluxos de sentidos subjetivos relacionados às mais diferentes áreas da vida do participante se articulam com crenças desenvolvidas na cultura africana. Essa questão é expressão bastante explícita da sociogênese dos indivíduos, porém, destacamos que isso significa uma expressão linear e causal do social sobre os sujeitos (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). É, pois, a partir dos conhecimentos e crenças construídos na cultura africana, em tensão com a subjetividade social brasileira produzida a respeito dos negros, que Watusi emerge como sujeito, abrindo vias de subjetivação que lhe permitem perceber-se como produtor de conhecimento.
- b) A implicação subjetiva de Watusi com a Educação Social e com suas(seus) educandas(os) é expressão dessa constituição subjetiva que se desenvolve na cultura africana e de suas próprias experiências como negro e pobre na cultura brasileira, fortemente marcada pelo processo de exploração/escravização dos africanos e pela consequente marginalização e discriminação dos afro-brasileiros. Nesse processo, Watusi produz uma subjetividade que reconhece a humanidade de sua(seu) educanda(o), e sua própria humanidade, e representa esse outro como um ser de direitos, capaz de fazer-se cargo de suas próprias trajetórias de vida. Sua postura crítica e de resistência a essa subjetividade social que desumaniza todo seu povo e a si próprio se expressa também no engajamento subjetivo à Educação Social, como forma de agir de acordo com suas próprias crenças. Nessa trajetória de luta, resistência e trabalho pela reeducação, em diversos momentos Watusi emerge como sujeito, criando novas vias de subjetivação diante dos tensionamentos ocasionados pelos conflitos entre as diferentes configurações subjetivas, seus sentidos subjetivos e a subjetividade social brasileira dominante.
- c) Watusi concebe aprendizagem como um processo de vida no qual todos têm capacidade para construir saberes, os quais precisam ser igualmente valorizados. Uma centralidade dessa configuração é o reconhecimento do outro como humano, o que permite que ele

se coloque em diálogo de modo horizontalizado com suas(seus) educandas(os). Nessa composição, foi possível perceber que a crença produzida na cultura africana – escutar atentamente o outro, sem ter respostas prontas, mas buscar construir essas respostas com esse outro que é hierarquicamente igual a ele –, promove um movimento de coconstrução, questão a partir da qual construímos a hipótese de que Watusi configura a aprendizagem como um processo dialógico.

- d) Já no que se refere à visão, outra característica salientada pelo participante, entendemos que esse valor, também construído na cultura africana, promove a subjetivação da aprendizagem como um processo relacional, tendo em vista que esse conceito de visão requer um olhar atento e cuidadoso para o outro, considerando toda sua história e também sua ancestralidade. Esse aspecto da configuração de aprendizagem se expressa na composição da ação de educador social a partir do movimento de conhecer o outro de modo mais profundo. Nesse sentido, Watusi se relaciona com as pessoas considerando mais do que o momento presente ou ações isoladas, mas busca compreender o significado dessas ações em um todo integrado, fazendo uma leitura mais ampla das expressões de suas(seus) educandas(os) a partir de uma relação vincular consistente.
- e) As configurações subjetivas de conhecimento e aprendizagem e da cultura africana de Watusi se expressam de modo bastante significativo na estrutura da ação de ser educador social, na crença de que seu fazer está ligado a contribuir, de algum modo, por meio da reeducação, para melhorar as condições de vida das pessoas com as quais trabalha. Os fluxos de sentidos subjetivos se expressam pelo movimento de resistência às produções da subjetividade social dominante, pela indignação com as falhas do sistema e da política de assistência social, pela falta de comprometimento dos colegas, e tensionam suas próprias configurações, promovendo um posicionamento crítico, autônomo e ativo. Esses sistemas configuracionais complexos se exprimem também em uma postura ética que considera que “ser alguém” se refere a *status* social, situação econômica ou reconhecimento, mas significa contribuir para o desenvolvimento dos outros, especialmente daqueles que estão mais marginalizados considerando ter uma vida com acesso a bens básicos.

- f) A aprendizagem da capoeira é uma das mais significativas na vida de Watusi, tendo em vista que é a partir da própria capoeira que ele coloca em ação suas crenças. É também a partir da capoeira que ele se torna educador e com os mestres da capoeira que aprende importantes lições que o constituem como pessoa negra e educador social. Além disso, foi no espaço relacional da capoeira, como ambiente de aprendizagem, que ele teve atendidas suas necessidades mais imediatas e, possivelmente, a partir disso foi também mobilizado em seus sentidos subjetivos.

5.2.4 Representação gráfica do caso Watusi





## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, é desafiador tecer reflexões a partir de dois casos distintos, considerando, ao mesmo tempo, as singularidades e as possibilidades de generalizações, uma questão que em alguma medida toda metodologia científica se propõe. No caso da perspectiva da Epistemologia Qualitativa, apesar da singularidade ser um aspecto central, considera-se que ela não é indutiva, mas generalista, tendo em vista que é possível pensar de modo mais amplo algumas questões a partir do que se apresenta no caso singular, pois a subjetividade é entendida como um todo composto por individual e social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). Assim, não é individualista, mas se presta a analisar também fenômenos sociais desde que sejam de ordem subjetiva.

É necessário, contudo, reconhecer o caráter de incompletude do conhecimento, pois negá-lo requereria negar também sua complexidade (MORIN, 2005). Desse modo, consciente também do inacabamento da ciência e da necessidade constante de continuidade – algo que a própria Epistemologia Qualitativa me lembrava constantemente, entrando em choque com minhas configurações subjetivas, das quais meus anos de academia em uma perspectiva de ciência mais voltada a verdades absolutas certamente participam –, preciso reconhecer, também, a existência de uma série de lacunas e desdobramentos possíveis e necessários a partir desta pesquisa.

Assim, tecerei algumas reflexões à guisa de considerações finais a partir dos casos Fiona e Watusi e de minha própria experiência como pesquisadora-educadora social, que foi impactada em seus sentidos e configurações subjetivas durante esses seis anos de pesquisa sobre os processos educativos sociais e seus atores, educandas(os) e educadoras(es) sociais. Para tanto, retomo aqui os objetivos traçados no início desta tese, a fim de construir um texto que responda, de algum modo, às inquietações construídas.<sup>43</sup> O tópico a seguir se dedica mais diretamente às questões e aos objetivos da investigação, os seguintes relacionam-se de modo menos explícito com as questões iniciais do estudo, mas foram considerados relevantes para a construção final da tese. Como problema de pesquisa e objetivo geral, suscitou-se a necessidade de construir um modelo teórico, ou seja, gerar inteligibilidade a respeito de **como se constituem subjetivamente educadoras(es) sociais com posturas dialógicas diante de suas(seus) educandas(os)?** Já os objetivos específicos se referem a: **1) compreender como as vivências**

---

<sup>43</sup> Trechos serão destacados no texto como forma de auxiliar o leitor a localizar objetivos e questões que respondem a elas.

peçoais e profissionais se configuram subjetivamente na experiência de ser educador(a) social; 2) investigar como as configurações subjetivas de educadoras(es) sociais se expressam em posicionamentos pessoais e profissionais frente às(aos) educandas(os) que atendem; 3) compreender as crenças de educadoras(es) sociais a respeito dos processos de aprendizagem; e 4) analisar como educadoras(es) sociais percebem o aprender das(os) educandas(os).

### 6.1 As configurações subjetivas de Fiona e Watusi e suas expressões na ação como educadores sociais

As vivências pessoais e profissionais de Fiona e Watusi se engendram de maneira complexa nas configurações e sentidos subjetivos que compõem suas configurações da ação de ser educadora(or) social. Tais vivências são bastante diversas e percorrem caminhos muito singulares, como provavelmente aconteceria com qualquer educadora(or) que participasse desta investigação, e tais questões podem ser observadas em cada um dos casos. De modo geral, pode-se pontuar a diversidade de experiências de vida, a relação com a arte, a diversidade cultural, as experiências acadêmicas que tensionaram configurações e sentidos subjetivos, a relação vincular com ensinantes significativos, as experiências de aprendizagens significativas em espaços não escolares, as diferentes dificuldades nos processos de escolarização, os momentos de pensar e refletir sobre seus processos, os momentos decisivos marcados por tomada de decisão, entre outros.

A partir dos dois casos é possível perceber, então, que de algum modo essas diferentes vivências, desde as pessoais às profissionais, se expressam em um posicionamento de reconhecimento das(os) educandas(os) como humanos, portanto, pessoas com capacidade e direito de decidirem sobre suas próprias vidas. Trata-se também de uma postura de humildade e reconhecimento de suas próprias limitações como humano, que não sabe tudo, que tem visão limitada e, portanto, não pode saber o que é bom para o outro, apesar de ter suas crenças. Tudo isso engendra uma postura ética que permite que ambos se coloquem em relações horizontalizadas e dialógicas para a coconstrução de um mundo com mais justiça social, para todos. Trata-se, assim, de um fazer que se distancia drasticamente da caridade.

Diferentes experiências e percursos formativos promoveram essa mesma postura ética em ambos, que se expressa de modo também diversificado, mas que tem em sua essência o caráter dialógico, que reconhece o potencial e o limite dos dois seres humanos da relação, ele

próprio e o outro. Watusi, com uma experiência de vida na qual a cultura africana e a vivência da pobreza e da negritude são centralidade das configurações subjetivas e tensionam constantemente a subjetividade social brasileira, de modo que ele necessita criar vias alternativas de subjetividade para tornar-se um educador e perceber-se como produtor de conhecimento. Fiona, com uma experiência diferente, mas que encontra na arte, no teatro, a possibilidade de criar vias de subjetividade para superar a difícil situação da perda do pai ainda na infância, arte a partir da qual ela vai se constituindo subjetivamente de modo que se aproxima e se distancia da subjetividade social, também emergindo como sujeito, e produzindo uma subjetividade individual distinta da subjetividade social dominante no que se refere à capacidade das(os) educandas(os) com as(os) quais trabalha. Apesar de diferentes experiências, ambos exercem seu fazer de educador social a partir de uma arte inicialmente, ainda que os dois muitas vezes não ensinem especificamente teatro ou capoeira. Contudo, em boa medida, essas experiências com arte e cultura fazem parte das configurações de ser educador social de ambos.

Nesse sentido, a vivência com a arte e com a cultura promoveu experiências de aprendizagem significativas para Fiona e Watusi. Os dois, ao serem provocados a relatar situações de aprendizagem significativas, falaram a respeito de circunstâncias que não eram escolares. **A partir das configurações de aprendizagem dos participantes, pode-se pensar que o aprender, para ambos, é um processo humano, ou seja, que ocorre durante toda a vida.** Sendo um processo mais amplo que a escolarização, **não se restringe a conteúdos hierarquizados e predefinidos, mas refere-se mais amplamente a criar formas de viver no mundo: um processo humano, que exige uma postura ativa de quem aprende.** Essas configurações que permitem que ambos representem a aprendizagem de modo muito mais complexo do que um processo meramente cognitivo, se expressam pela **crença na capacidade de aprendizagem de suas(seus) educandas(os)**, ainda que encontrem ou não uma infinidade de barreiras em seu percurso. Assim, **é possível que todos tenham e produzam saberes, porém, saberes diferentes, nem mais nem menos importantes** (FREIRE, 1987).

## **6.2 A ação na Educação Social como expressão de resistência e luta**

Os casos Fiona e Watusi explicitam, de modo semelhante, que a atuação na Educação Social, como educadora(or) social, é uma expressão de um movimento de resistência que foi constituindo-se nas diferentes configurações subjetivas de cada um deles, articulando-se com as mais diversas experiências de vida e expressando-se por fluxos de sentidos subjetivos produzidos nas mais diversas áreas de suas vidas. **O que é inegável é que atuar como**

**educadora(or) social ou não desistir dessa ação está diretamente articulado a configurações e sentidos que se expressam em um movimento de resistência de ambos.**

As contradições, obviamente, aparecem de modo muito saliente nessas produções subjetivas, tendo em vista as próprias contradições da experiência humana em sociedade, bem como as contradições de uma área que muitas vezes está em um “entre” – entre Educação e Assistência Social, duas profissões que se constituem historicamente entre a contradição de docilizar e emancipar –, está em construção, portanto, cheia de incertezas, e que se dedica a uma população marginalizada, mas que à margem de seus direitos cumpre um papel importante para o modo de produção capitalista. **O campo da Educação Social é, portanto, por si só contraditório, e atuar nele tensiona com frequência a produção subjetiva individual das(os) participantes com as diferentes configurações da subjetividade social mais dominantes que se referem as(aos) educandas(os), o que nos participantes desta pesquisa promoveu, em alguns momentos, a possibilidade de criar novas vias de subjetivação, possibilitando a emergência de ambos como sujeitos.**

As situações de crise geradas na experiência de atuação como educadora(or) social, nos estudos que ambos buscaram para qualificar-se, na atuação em conjunto com outros profissionais, também foram promotoras desse desenvolvimento, na medida em que provocaram e mobilizaram as produções de subjetividade de ambos, ou seja, questionaram suas crenças, duvidaram de seus valores, desqualificaram a eles próprios ou suas(seus) educandas(os) e entraram em choque com os seus sistemas configuracionais de subjetividade. **O movimento de resistência expressou-se por: “*eu sou teimosa*”, de Fiona, e “*mesmo com tudo isso que eu disse eu quero reeducar, é isso que é ser alguém para mim*”, de Watusi. Essas frases revelam as contradições e também a capacidade de luta de cada um dos participantes.**

**A resistência faz parte das configurações de aprendizagem de ambos os participantes, tendo em vista que as aprendizagens mais significativas de suas trajetórias foram aquelas significadas como formas de resistir, seja resistir à invisibilidade social e à fome, seja resistir a uma perda importante. Ensinar, portanto, torna-se no processo de vida dessa(e) educadora(or) uma forma de promover experiências significativas de desenvolvimento e resistência às(aos) suas(seus) educandas(os).**

De modo concreto, Assistência Social e Educação têm exercido um papel importante à sociedade na perspectiva de garantia de direitos e de promoção de uma postura crítica, materializando-se a partir da Educação Social, ainda que haja muito a avançar na criação e implementação de políticas públicas que garantam esses direitos. Nesse sentido, um aspecto

significativo em relação à resistência dos participantes da pesquisa é que, ainda que eles não tenham declarado, ou não tenham total consciência de que sua ação na Educação Social é expressão de um movimento subjetivo de resistência, **esse engajamento é possível a partir dos conhecimentos por eles construídos ao longo da vida sobre as manifestações da Questão Social (CASTEL, 2008) na organização social brasileira, sobre as diferentes e desiguais realidades do povo brasileiro, que lhes permite compreender a importância de sua ação como educadora(or) social e comprometer-se com um fazer que é a possibilidade de materializar suas próprias crenças.**

Não é a experiência de ser pobre e viver na periferia, como é o caso de Watusi, que determina o engajamento de uma pessoa na Educação Social, ou seja, não é preciso ter vivido a pobreza extrema para querer combatê-la. Mas é a forma como cada um subjetiva sua experiência no mundo, como cada um se constitui a partir das crenças e dos valores desenvolvidos na cultura e na história, em um processo que não é linear e causal, é a possibilidade que cada um tem ou não de ser impactado pela experiência de conhecer outras realidades, que tem potencial para promover, em diferentes medidas, o engajamento em construir um mundo mais justo socialmente.

**Tendo como princípio educativo social a justiça social, a qual por séculos de história sabe-se ser possível apenas a partir da luta (SANTOS, 2007), em suas diferentes formas de expressão, não poderia faltar no horizonte da(o) educadora(or) social a intencionalidade de coconstruir com suas(seus) educandas(os) um posicionamento crítico, que se dá essencialmente a partir do (re)conhecimento histórico, nas dimensões individual e social.** As aprendizagens dos espaços de Educação Social são amplas e variam de acordo com a necessidade de grupo – necessidade em uma perspectiva que coaduna aquilo que elas(es) consideram necessário e os propósitos de cada serviço de uma maneira harmoniosa e que prima pela coconstrução –, não de acordo com aquilo que lhe é imposto por um construto social determinado. Nesse sentido, **ao articular um espaço que tem possibilidade de ações educativas e um trabalho pedagógico mais flexível,** que vai se constituindo em relações de parceria para a produção de conhecimento **com educadoras(es) sociais que têm uma postura ética que reconhece a humanidade do outro e direciona seu fazer à dialogicidade, nos permite criar espaços relacionais** que promovem aprendizagens significativas e o desenvolvimento das pessoas que deles participam.

Desse modo, a partir desta investigação com educadores sociais e das construções teóricas feitas nesse percurso, compreende-se que a Educação Social se refere a práticas educativas com intencionalidade pedagógica e, portanto, tem como centralidade os processos

de ensinar e aprender, que se desenvolvem com populações que estejam na iminência ou em situação de violação de direitos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral, a promoção, defesa e garantia de direitos e o acesso a oportunidades das pessoas as quais atende, respeitando sua capacidade de decidir sobre si mesmo e de pensar sobre sua ação no mundo.

Contudo, cabe retomar aqui a questão de incompletude, tanto da produção de conhecimento quanto do próprio humano, no sentido de que a concretização de espaços educativos sociais que deem conta da complexidade do campo provavelmente estará sempre em nosso horizonte, materializando-se aqui e ali, retrocedendo junto com as políticas públicas, avançando com políticas de Estado preocupadas com justiça social, sendo possíveis em alguma medida pela luta de alguns grupos, mas, acima de tudo, como uma utopia que nos faz caminhar, tal qual dizia Galeano (1940-2015).<sup>44</sup>

### **6.3 A aprendizagem no contexto da Educação Social**

Venho defendendo há alguns anos a categoria *aprendizagem* como um processo humano que precisa ser compreendido de forma desvinculada do processo de escolarização, apesar de esta ser uma categoria central da instituição escolar. Venho propondo tal separação em vista da constatação realizada a partir de minha pesquisa de mestrado (ROCHA, 2016), de que as(os) adolescentes que participaram do estudo, público-alvo da Educação Social pela vivência da situação de vulnerabilidade social, tendo muitos percalços no processo de escolarização, eram consideradas(os) pela subjetividade social dominante como pessoas que não tinham capacidade para aprender. Certamente essa questão se relaciona também com a vinculação da produção de conhecimento em favor do sistema de produção capitalista e da necessidade de mão de obra especializada, que coloca na instituição escolar a responsabilidade de preparar os indivíduos desde cedo para o mundo do trabalho. Essas populações, por uma série de questões que se relacionam diretamente com a falta de oportunidade, têm dificuldades de acesso ao trabalho formal e, em consequência disso, também são consideradas incapazes. Entretanto, em minha experiência como educadora social e com minha formação em Psicopedagogia, percebia que não haviam impedimentos orgânicos para a aprendizagem daquelas(es) adolescentes. O que me inquietava era por que os processos de aprendizagem escolares eram tão cheios de percalços? Questão que me levou ao mestrado.

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>.

Foi possível perceber, então, que os processos de aprendizagem dessas(es) adolescentes eram mais significativos e menos cheios de fragmentações quando: a) quem lhes ensinava tinha posturas mais dialógicas no processo de produção de conhecimento; b) suas aprendizagens anteriores eram reconhecidas; e c) a(o) ensinante acreditava em sua capacidade; entre outras questões. Tais aspectos me levaram a buscar gerar inteligibilidade sobre educadoras(es) sociais com essas posturas, tendo em vista que essas características eram vistas pelas(os) adolescentes nas(os) educadoras(es) sociais com muito mais frequência do que nas(os) professoras(es).

Desse modo, algumas questões importantes sobre a aprendizagem podem ser pensadas a partir do campo desta investigação. Primeiramente, destaco que **sendo a aprendizagem um processo humano, a partir do qual o homem cria formas de viver e sobreviver no mundo, ela é uma centralidade também no campo da Educação Social**. Contudo, cabe sempre ressaltar que não estou me referindo aqui à aprendizagem de conteúdos escolares, previamente determinados e hierarquizados. **Estou falando de um aspecto muito mais amplo de aprendizagens que têm potencial para promover o desenvolvimento humano e a construção de recursos para sua ação no mundo: aprendizagens da comunidade, aprendizagens culturais e artísticas, aprendizagens relacionadas ao mundo do trabalho, aprendizagens relacionadas à história da humanidade**, entre uma infinidade de possibilidades.

Outra questão significativa é que, quando falo de aprendizagem, estou me referindo a um processo relacional (GONZÁLEZ REY, 2012a), que exige vínculo entre ensinante e aprendente, que circulam nesses papéis, ou seja, ensinar pressupõe aprender e aprender pressupõe ensinar (FERNÁNDEZ, 2003). Portanto, o vínculo entre ensinante e aprendente precisa estar baseado em configurações e sentidos subjetivos que se expressem na crença da capacidade do outro para “aprender comigo” e “para me ensinar”, seja ela(e) educadora(or) social ou educanda(o).

Aprender não é mero processamento de dados, trata-se de um processo multidimensional e subjetivo, ou seja, do ato de aprender participam todas as áreas da vida do indivíduo, sem fragmentações ou dicotomias. O aprender se dá em um momento histórico e dentro de uma cultura. Se aprender um instrumento musical é significativo na cultura de um indivíduo e aprender o conteúdo escolar não, é mais provável que ele aprenda a tocar um instrumento do que a Fórmula de Bhaskara, considerando, obviamente, que esse não é um processo linear.

Nesse sentido, destaca-se uma questão que emergiu na construção da informação com Fiona, enquanto dialogávamos sobre questões da aprendizagem de um jovem educando.

Discutíamos, então, sobre a falta de interesse em aprender, uma queixa bastante comum entre educadoras(es) sociais. Fiona relatou que o jovem havia deixado de ir às atividades e, por isso, ela fez uma visita domiciliar à família. Deparou-se com o pai, que declarava que já havia dito para o filho deixar de ir à escola anteriormente, mas que no momento ele havia faltado por uma semana pois estava trabalhando em uma queimada a pedido do pai. Discutindo sobre o contexto e como ele influencia ou não o aprender do jovem e sua implicação com os processos de aprendizagem profissional, pensamos que, para que alguém queira algo e se implique emocionalmente com isso, é necessário, antes de tudo, representá-lo, conhecê-lo.

Ocorre que, muitas vezes, na Educação Social há educandas(os) que têm um leque de experiências fora da sua própria comunidade muito restrito e é impossível implicar-se emocionalmente com uma aprendizagem de algo, no caso da aprendizagem profissional, que nem sabem que existe, em que não conhecem ninguém que trabalhe com a atividade, entre outros aspectos. Nesse sentido, **é papel da Educação Social ampliar o conhecimento de mundo de suas(seus) educandas(os), de forma crítica e contextualizada, de modo que elas(es) conheçam as mais diferentes realidades e culturas, bem como possibilidades de ação no mundo, para que se (re)conheçam como seres históricos, (re)conheçam os engendramentos sociais que se expressam nessas diferentes realidades e sejam capazes de ser agentes e sujeitos em suas trajetórias.**

Contudo, a partir dos casos Fiona e Watusi, é possível perceber como cada um deles configura a aprendizagem de modo singular. Pode-se destacar, então, que essas composições vão constituindo-se ao longo das experiências vividas, conforme os indivíduos produzem subjetividade, organizando-a em configurações subjetivas, categorias mais estáveis no sistema subjetivo, ainda que estejam em constante movimento e articuladas umas às outras pelos fluxos de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2020).

**Sobre as configurações de aprendizagem, é possível destacar que, de modo geral, participam fluxos de sentidos subjetivos produzidos na experiência com diferentes ensinantes e aprendentes, que de modos distintos tiveram papel significativo na vida de cada um deles.** Não é a experiência em si que é subjetivada linearmente, mas a produção da pessoa em relação a tal vivência. Também participam dessas configurações as próprias experiências de aprendizagem, o modo como foram vivenciadas, os espaços relacionais nos quais ocorreram e as emoções produzidas na experiência, tudo isso em articulação e tensão com as produções da subjetividade social produzida a respeito da própria pessoa que aprende, do espaço em si ou das instituições, entre outras fatores. **A partir da configuração subjetiva da**



**aprendizagem, Fiona e Watusi configuram também a ação de ensinar, produzindo novos sentidos subjetivos na própria experiência como educadores sociais.**

Essas configurações subjetivas da aprendizagem se expressam em crenças, mitos, e representações pelas formas de aprender e, no caso de educadoras(es), pelas formas de ensinar. É possível considerar que vão se constituindo configurações mais ou menos estáveis, o que também varia de acordo com a capacidade do indivíduo de gerar vias alternativas de subjetividade, emergindo como sujeito. **A partir dos casos estudados, essa capacidade parece ser fundamental para que educadoras(es) sociais transcendam as informações prontas e gerem ideias no percurso de aprender e de ensinar.** De acordo com Mitjans Martínez (2012), essa capacidade geradora na ação de aprender e, incluso, de ensinar, é expressão da implicação emocional da pessoa no processo. **O que me leva a pensar que para promover aprendizagens às(aos) educandas(os), a(o) educadora(or) social também precisa estar implicada(o) emocionalmente com o seu fazer e com a sua própria aprendizagem, no sentido de se sentir capaz de aprender crítica e criativamente, superando a subjetividade social dominante produzida acerca do aprender que o entende como um processo de reprodução de algo que está pronto e outras produções que se expressam em crenças e mitos sobre aprender.**

#### **6.4 Apontamentos para pensar a formação de educadoras(es) sociais**

A partir das diferentes construções feitas até o momento, proponho alguns apontamentos e reflexões que podem servir de subsídio para pensar a formação, inicial ou contínua, de educadoras(es) sociais. São construções bastante iniciais e que necessitam de continuidade, mas que podem provocar a discussão e o avanço dessas e de outras questões. Desse modo, apresento alguns tópicos a partir daquilo que tenho entendido como necessidade ou possibilidade de enriquecer tais processos formativos:

- a) Promover conhecimento sobre aprendizagem em uma perspectiva de produção humana: refere-se a trabalhar em uma concepção teórico-prática o conceito de aprendizagem como um processo humano e complexo, que abarca recursos subjetivos, cognitivos, orgânicos, sociais e individuais, históricos e culturais, mas que ocorrem ao longo de toda a vida e servem para que os indivíduos criem formas de viver no mundo. Aprofundar-se nos estudos sobre aprendizagem pode, também,

tensionar as crenças e os mitos produzidos a partir da subjetividade social sobre a (in)capacidade de alguns grupos sociais para aprender.

- b) Promover conhecimento histórico de modo que educadoras(es) sociais possam compreender mais profundamente as expressões da Questão Social, os engendramentos históricos e sociais que produzem pobreza e riqueza e que atingem, em grande medida, o público da Educação Social. Conhecimentos como esses tensionaram de modo significativo as produções subjetivas de Fiona e Watusi, provocando a geração de novas configurações e sentidos subjetivos na experiência como educadores sociais.
- c) Promover experiências no contexto de atuação de modo a articular questões teórico-práticas, tendo em vista que é nesse contexto que podem surgir as situações mais desafiadoras e provocadoras de reflexões e reposicionamentos pessoais e profissionais a respeito do campo e das pessoas que o compõem. É na experiência vivida que os indivíduos vão sendo impactados em suas configurações e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).
- d) Promover experiências que contemplem a diversidade cultural e as experiências estéticas: a arte como expressão da própria cultura (VYGOTSKY, 1999), no decurso da experiência estética que proporciona, tem potencial para provocar tensionamentos importantes entre diferentes configurações subjetivas e, portanto, pode contribuir de modo significativo para a constituição subjetiva de educadoras(es) sociais em uma perspectiva de criticidade e sensibilidade. Em outro sentido, ela permite por si só o conhecimento de outras culturas e processos históricos, além da possibilidade de ser uma forma para que as pessoas expressem aquilo que não pode ser dito ou que não conseguem manifestar verbalmente.
- e) Valorização de diferentes culturas e saberes: a formação de educadoras(es) sociais precisa considerar e, de algum modo, evidenciar diferentes culturas, tendo em vista que o próprio público atendido é diverso e tende a distanciar-se da realidade vivida pelos autores majoritariamente utilizados na academia. Ainda que já tenhamos avançado no sentido da pluralidade, ainda há muito pela frente, para que culturas como a africana e a dos povos originários da América, as quais são importantes no contexto brasileiro, sejam de fato consideradas na produção de conhecimento. É possível, ainda, que esses conhecimentos promovam novas configurações subjetivas que se expressem em posicionamentos de acolhimento aos mais diferentes saberes produzidos nas culturas das(os) educandas(os).

- f) Promover o pensamento crítico e a reflexão no que se refere a uma postura ativa e questionadora nos papéis de aprendiz e docente, tendo em vista a autonomia intelectual que busca criativamente construir conhecimento. Educadoras(es) com configurações subjetivas que se expressam nessas características tendem a ter posicionamentos condizentes com suas(seus) educandas(os), além de, possivelmente, se engajarem na construção de um trabalho pedagógico de qualidade.
- g) Considerar o desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais: trabalhar na perspectiva de desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais para a emergência de agentes e sujeitos se refere, por exemplo, a promover a reflexão junto a essas(es) profissionais sobre o lugar da(o) educanda(o) nos processos educativos sociais, tendo em vista que a construção simbólica de um indivíduo passivo que aprende muitas vezes também faz parte da subjetividade produzida por essas(es) profissionais, as(os) quais viveram, em sua maioria, essa mesma subjetividade social dominante na escola. Pensar criticamente sobre essas questões requer mobilidade subjetiva, essa possibilidade de novas produções a partir dos tensionamentos e dos conflitos que se apresentam.

### **6.5 Reflexões pessoais sobre o processo de doutoramento**

É importante salientar que na perspectiva teórico-epistemológico-metodológica abordada nesta tese, as construções interpretativas e as generalizações feitas a partir destas são sempre parciais e, declaradamente, não neutras. Nesse sentido, é totalmente aceitável que outro investigador, trabalhando com os mesmos participantes, pudesse fazer outras construções interpretativas. O que não significaria, linearmente, que ele não esteja comprometido suficientemente com a base teórica da qual parte a pesquisa, mas que as interpretações também são feitas dentro do escopo simbólico-emocional das(os) pesquisadoras(es) (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Nessa mesma linha de argumentação, destaco que a escolha do tema trabalhado nesta pesquisa expressa minha implicação subjetiva e meu comprometimento pessoal (e por que não dizer científico?) com a Educação Social e com o desenvolvimento da ciência diretamente relacionada com “a pessoa” e com a prática de educadoras(es) sociais, profissão a qual me dediquei durante alguns anos e profissionais com os quais ainda trabalho atualmente.

Acredito ainda que tais tensionamentos, muitas vezes, participaram da produção de sentimentos contraditórios, dos medos, da dificuldade de autoria que tive nesse período final da

tese, da insegurança constante e, também, da superação. Não sou capaz de dizer em que medida, ou especificar quando e como, mas creio que esses conflitos em alguns momentos promoveram meu desenvolvimento subjetivo, tornando-me melhor pesquisadora do que antes, menos rígida, no sentido de dureza, não de rigor, e melhor pessoa, já que essas instâncias estão engendradas de maneira complexa. Aproximar-me da Teoria da Subjetividade mudou minha visão de mundo. Confesso que às vezes me sinto menos compreendida do que antes, mas isso faz parte do processo e das suas contradições.

Meu desafio agora é, sem dúvida, encontrar modos de atuar no mundo de forma coerente às construções que fiz nesses seis anos de pós-graduação e, também, descobrir como traduzir o conhecimento que produzi para educadoras(es) sociais, de modo que ele se traduza em refinamento da área para as(os) educandas(os), o que, para mim, é um compromisso ético com a área e com as pessoas.

Contudo, concluo esse longo processo de pesquisa, que necessita de continuidade, afirmando que o que fica de mais relevante é a compreensão de que educadoras(es) sociais constituem-se como tal em seus processos de vida, na articulação entre experiências pessoais e profissionais, que tensionam subjetividade social e individual. As posturas dialógicas, por sua vez, parecem estar relacionadas com configurações e sentidos subjetivos que se expressam pelo reconhecimento do outro como humano; para tanto, foi necessário que os dois participantes da pesquisa pudessem superar as produções da subjetividade social dominante no Brasil a respeito de suas(seus) educandas(os). Assim, a formação dessas(es) profissionais precisa ser pensada em uma perspectiva mais humana e menos tecnicista, de modo a promover posicionamentos mais críticos, tendo em vista a possibilidade de desenvolvimento dessas(es) profissionais em várias perspectivas. Por fim, considero que as tradicionais dicotomias precisam ser superadas como forma de “recuperar” a complexidade e os aspectos subjetivos (simbólico-emocionais) do humano, a começar pela própria formação, no que se refere a aspectos teórico-práticos, de modo que na experiência no campo as(os) educadoras(es) sociais sejam autorizados, por si mesmo e pelos outros, a produzir teoria enquanto aprimoram seu fazer, a partir do diálogo entre campo e academia, ensinante e aprendente, e os mais diferentes saberes que podem nutrir a Educação Social, sem que teorias sejam dogmas, mas sim sistemas abertos e assumidamente inconclusos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALMEIDA, G. R. **Os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ALMEIDA, P. **A aprendizagem criativa em contextos não formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALMEIDA, P.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A configuração subjetiva da ação do aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior. **Revista Obutchénie**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 88-113, set. 2019.
- AMARAL, A. L. S. N. **A constituição da aprendizagem criativa no processo do desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- AVOGLIA, H. R. C.; SILVA, A. M.; MATTOS, P. M. Educador social: imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 12, n. 1-2, p. 265-292, mar/jun. 2012.
- AZAMBUJA, I. K. **Criatividade e aprendizagem na educação de jovens e adultos: discussões a partir da teoria da subjetividade**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. **Histórias de subjetividade e aprendizagem: reconhecendo competências onde imperava o limite**. Curitiba: CRV, 2015.
- BENTO, M. A. S. Racialidade e produção do conhecimento.  
*In*: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Nota técnica nº 2**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2017. Disponível em:

[http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia\\_social/resolucoes/2018/Nota%20t%C3%A9cnica%2002-2017.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/Nota%20t%C3%A9cnica%2002-2017.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Tipificação do Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Promoção do acesso de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade à aprendizagem profissional**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e da Previdência Social. 2015. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/cartilha\\_aprendizagem\\_profissional2.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_aprendizagem_profissional2.pdf). Acesso em: 28 jan. 2020.

BRISOLA, E. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012.

Disponível em:

<http://files.estadoedireitossociais.webnode.com/200000043-58c6e59c05/Brisola,%20Elisa.%20Estado%20penal,%20criminaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20pobreza%20e%20Servi%C3%A7o%20Social.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRUM, A. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAVIN, R. A prática do educador social de rua com crianças e adolescentes em situação de rua. **Pró-Discente**, Vitória, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos da la educación social. In: PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997. p. 67-91.

CAMPOLINA, L. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2014. p. 179-212.

CARIDE, J. A. La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. **Educació i història: Revista d'història de l'educació**, n. 18, p. 37-59, jul./dez. 2011.

CARIDE, J. A. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

CARIDE, J. A.; GRADAÍLLE, R.; CABALLO, M. B. De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. **Perfiles Educativos**, México, v. 37, n. 148, p. 4-11, abr./jun. 2015.

Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016). Acesso em: 10 jan. 2020.

CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la Pedagogía Social: algunas vias de aproximación. In: PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1997. p. 57.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, C. V. **Formação, vivências e desempenhos do educador social: percepções e expectativas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

COSTA, R. P.; ALAPANIAN, S. O trabalho do educador social na socioeducação. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESENVOLVIMENTO DA CRISE CAPITALISTA E A ATUALIZAÇÃO DAS LUTAS CONTRA A EXPLORAÇÃO, A DOMINAÇÃO E A HUMILHAÇÃO*, 6, 2013, São Luís, **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão: 2013.

CRAIDY, C. M. Medidas socioeducativas e educação. *In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 74-89.

DE LA FARE, M.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jul., 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6390>. Acesso em: 20 dez. 2017.

DEL POZO SERRANO, F. J. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15., n. 2, p. 97-116, jul. 2017.

DEL POZO SERRANO, F. J.; JIMÉNEZ, F.; BARRIENTOS, A. Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. **Zona Próxima**, Colômbia, n. 29, p. 32-51, jul./dec., 2018. Disponível em: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/9086/214421442806>. Acesso em: 18 jan. 2020.

DIAS, S. P. **Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2018.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMALYA-WILLIAMS, M. As origens da auto-regulação. *In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 123-150.

DUQUEVIZ, B. C. **Tecnologias digitais: sentidos atribuídos por adolescentes à aprendizagem de língua estrangeira**. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FÁVERO, O. MEB - Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961- 1966. *In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 5. 2004, Évora, Portugal. **Anais eletrônicos...** Évora: 2008. Disponível em: [http://www.forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **Los idiomas del aprendente**: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y médios. Argentina: Nueva Visión, 2003.

FICHTNER, B. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. *In*: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009. p. 43-50.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/9096>. Acesso em: 28 jan. 2020.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLERT, A. Z. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

GHISO, A. M. Profesionalización de pedagogos sociales in latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **AGO.USB**, Medellín-Colômbia, v. 16, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1657-80312016000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-80312016000100003). Acesso em: 9 jan. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, 2012a. p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, F. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. *In*: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (Eds.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**: Advancing Vygotsky's Legacy. Singapore: Springer, 2017a, p. 230-263.

GONZÁLEZ REY, F. Algo sobre el concepto de ciencia. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa**: los antecedentes desde la personalidad y el método clínico. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017b. p. 229-250.



GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1ª sem. 2007a.

GONZÁLEZ REY, F. El enfoque personalizado: sus consecuencias teóricas, metodológicas y prácticas. *In:* GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa**: los antecedentes desde la personalidad y el método clínico. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017c. p. 267-276.

GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

GONZÁLEZ REY, F. **El sujeto y la subjetividad en la psicología social**: un enfoque histórico cultural. Argentina: Noveduc, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. *In:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014. p. 13-34.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia no social**: a emergência do sujeito. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In:* TACCA, M. C. (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação em psicologia. *In:* GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005a. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Problemas epistemológicos de la psicología**. La Habana, Cuba: Editorial Académica, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2002a.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2012c.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007b.

GONZÁLEZ REY, F. Relación entre lo teórico y lo empírico. *In:* GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa**: los antecedentes

desde la personalidad y el método clínico. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017d. p. 251-266.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra optica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 17-22, jul. 1998/jun. 1999.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. **The theory of social Behaviour**, London, v. 49, n. 2, p. 1-23, jun. 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14685914/2019/49/2>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeto y subjetividad**: una aproximación histórico cultural. México: Thomson Eds., 2002b.

GONZÁLEZ REY, F. The Rescue of Subjectivity from a Cultural Historical Standpoint. *In*: BESHARA, R. K. **A Critical Introduction to Psychology**. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2020. p. 8-26.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El lugar de lo empírico en la investigación de la personalidad: el problema de la objetividad del conocimiento. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; QUEVEDO, J. E. M. **Subjetividad, cultura e investigación cualitativa**: los antecedentes desde la personalidad y el método clínico. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017a. p. 237-242.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017b.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. *In*: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singaore: Springer, 2017c, p. 195-216.

GOULART, D. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo**: da patologização da vida à estética do sujeito. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HÄMÄLÄINEN, J. The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. **Journal of Social Work**, London, v. 3, n. 1, p. 69-80, 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

IVO, A. B. L. **Viver por um fio: pobreza e política social.** São Paulo: Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008.

JANER, A. **La Pedagogía Social bajo la mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional.** 2017. 268 f. Tese (Doctorado en Educación) – Facultad en Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Sistémica y Social, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão sem nome.** 1993. 239 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, M. S. **Educador social: a contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MADEIRA-COELHO, C. M. *et al.* A constituição subjetiva da profissionalidade docente: vivências investigadas e formação. *In:* TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A pesquisa como suporte da formação e ação docente.** Campinas: Alínea, 2017. p. 61-86.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** 13. ed. Livro 1. v. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos métodos e práticas.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MELENDRO, M.; DE-JUANAS, A.; RODRÍGUEZ-BRAVO, A. E. **Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa.** Madrid: Librería UNED, 2018.

MESQUIDA, P.; PEROZA, J.; AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 1º fev. 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, jul./dez., 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da Complexidade na Psicologia. *In:* GONZÁLEZ REY, F. (Org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thompson Learning, 2005. p. 1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Liber Livros, 2012. p. 85-110.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-84.

MOLLENHAUER, K. **Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft**. Weinheim: Julius Beltz, 1959.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>  
Acesso em: 10 jan. 2020.

MUNDIM, E. D. A. **Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NATORP, P. **Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011/fev. 2012.  
Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato\\_noguera\\_-\\_ubuntu\\_como\\_modos\\_de\\_existir.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf)  
Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, C. **Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem**. 2018. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, E. C. S. *et al.* Raça e política de assistência social: produção de conhecimento em psicologia social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. esp. 2, p. 141-152,

2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932019000600303&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000600303&tlng=pt). Acesso em: 28 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, W. F. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan./mar. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf). Acesso em: 7 mar. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PAÍN, S. **Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. São Paulo: CEVEC, 1996.

PASSOS, R. L. **“Quem me leva os meus fantasmas?”: para além do fracasso escolar: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía social y Educación Social**. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

PETRUS, A. (Coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

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

QUIROGA, A. **Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento**. Argentina: Editorial CINCO, 1996.

RAMOSE, M. B. An African Perspective on Justice and Race. *In: Polylog: Forum for Intercultural Philosophy*, 2001. Disponível em: <https://them.polylog.org/3/frm-en.htm>. Acesso em: 2 fev. 2020.

RIBAS MACHADO, E. R. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RIBAS MACHADO, E. R. Linha do tempo da Pedagogia Social na Espanha: o percurso da história formativa da disciplina formativa de educadores sociais. **Zona Próxima**, Colômbia, n. 29, p. 82-100, jul./dez., 2018.  
Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-82.pdf>  
Acesso em: 10 jan. 2020.

RIBAS MACHADO, E. R. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

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

ROCHA, J. S.; BAUM, V. D.; ROZEK, M. O fazer e a formação do educador social: articulando as percepções e as necessidades do profissional. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE OF RESEARCH IN EDUCATION, 1., 2017, Porto. **Anais...** Porto: Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, 2017, p. 18-19.

ROCHA, J. S.; BAUM, V. D.; ROZEK, M. Teoria da Subjetividade e Educação Social: o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais. *In*: **Revista Obutchénie**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 158-179, set. 2019.

ROCHA, J. S.; DI FRANCO, A. A aprendizagem em contexto de vulnerabilidade social. *In*: ROZEK, M.; DOMINGUES, C. L. K. **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 165-194.

ROCHA, J. S.; DIAS, S. P.; SANTOS, K. Educadoras(es) Sociais e a Educação Social no Rio Grande do Sul. **Convergências**, Mendoza, v. 2, n. 4, p. 73-90, 2019.

ROCHA, J. S.; LEMOS, M. S.; ALVES, T. P. Aprendizagem: como educadora e educador social, o que é fundamental saber sobre o tema? *In*: MONTEIRO, S. A. S. **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. v. 6. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. p. 295-306.

ROCHA, J. S.; ROZEK, M. Quando aprender na escola é (im)possibilidade. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 16, n. 1, 2018, p. 361-373.

RODRÍGUEZ SEDANO, A. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. **Educación y Educadores**, Chía, v. 9, n. 2, p. 131-147, 2006.

RODRÍGUEZ SEDANO, A. La cuestión del método en la pedagogía social. **Educación y Educadores**, Chía, v. 10, n. 1, p. 161-176, 2007.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Anais eletrônicos...** Salamanca: CIAIQ, 2017. p. 343-352. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. (Eds.).*

**Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 71-107.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RUBINI, L. R. **As práticas do educador social na política pública da assistência social:** tensionamentos sobre um campo em dispersão. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RUIZ-CORBELLA, M.; MARTÍN-CUADRADO, A. M.; CANO-RAMOS, M. A. La consolidación del perfil profesional del educador social: respuesta al derecho para la ciudadanía. **Perfiles Educativos**, México, v. 37, n. 148, p. 12-19, abr./jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200017](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200017). Acesso em: 10 de jan. 2020.

SANTOS, B. S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, K. **Intencionalidades em conflito:** um estudo das práticas educativas em ONGs. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SANTOS, K.; PAULO, F. S. (Des)encontros entre a educação popular e a pedagogia social. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15, n. 2, p. 117-140, 2017.

SANTOS FILHO, E. F.; ALVES, J. B. A palavra oral para os povos africanos e afro-brasileiros: relevância da palavra. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 9, Ed. Especial - Cadernos Temáticos: Saberes Tradicionais, p. 50- 76, dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322292511\\_A\\_TRADICAO\\_ORAL\\_PARA\\_POVO\\_S\\_AFRICANOS\\_E\\_AFROBRASILEIROS\\_RELEVANCIA\\_DA\\_PALAVRA](https://www.researchgate.net/publication/322292511_A_TRADICAO_ORAL_PARA_POVO_S_AFRICANOS_E_AFROBRASILEIROS_RELEVANCIA_DA_PALAVRA). Acesso em: 30 jan. 2020.

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

SÉRIE Interprogramas Fitas da Consciência Destaca "Valores Que Ficam - Pescar". Porto Alegre: TV Assembleia Legislativa RS, 2019. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hXGTfrnNv7I&feature=youtu.be>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SILVA, D. M. **ONGs e escolas públicas básicas:** o ponto de vista de docentes e “educadores(as) sociais”. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, G. H. **A constituição da identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular.** 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, G. H. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo.** 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, G. H. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2009.

STRECK, D. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Diálogos: pesquisa em extensão universitária.** IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, n. 1, p. 33-40, dez, 2012.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, E. C. **Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical.** 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, G. **Educadores sociais sob a perspectiva da pedagogia social e do sistema preventivo: configurações da educação salesiana.** 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, L. C. C. **Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba.** 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SUENKER, H.; BRACHES-CHYREK, R. Pedagogía social/trabajo social en Alemania: teorías y discursos de la pedagogía social y el trabajo social: de la disciplinarización de los pobres a una perspectiva de emancipación. **Pedagogía Social**, Salamanca, v. 27, p. 19-44, 2016.

TACCA, M. C. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. *In:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas: Alínea, 2009. p. 53-98.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.



ÚCAR, X. Da Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la Pedagogía Social. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 3.; *SEMINÁRIO INTERUNIVERSITÁRIO DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 24, 2011, Canoas. “**A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular – Educação Social**”. Canoas: Sociedade Ibero-Americana de Pedagogia Social, 2011.

ÚCAR, X. La Pedagogía Social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. **Zona Próxima**, Colômbia, n. 29, p. 52-69, jul./dez., 2018a. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-52.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ÚCAR, X. *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC, 2016a.

ÚCAR, X. Pedagogía social en Europa y América Latina: diálogos e interacciones en el marco de lo común. *In: DEL POZO SERRANO, F. J. Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla/Colombia: Editorial Universidad del Norte, 2018b. p. 3-33.

ÚCAR, X. **Pedagógias de lo Social**. Barcelona: UOC, 2016b.

VISCA, J. **Técnicas Proyetivas Psicopedagógicas**. 4. ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. Kvoproy o psikhologii tvorchestva aktera (Sobre as questões da psicologia do ator criativo). **Sobranje sochinenya**, v. 6. Moscou: Izdatelstva Pedagogika, 1984. p. 320-346.

VYGOTSKY, L. Obras escogidas, Tomo V: Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Carta de Responsabilidade ao Comitê de Ética

Porto Alegre, \_\_\_\_\_.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética

Profa. Dra. Denise Cantarelli Machado

Declaro que tenho conhecimento e me responsabilizo perante regimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela realização do projeto de pesquisa intitulado *A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS ACERCA DA APRENDIZAGEM POR EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS: (DES)ENCONTROS ENTRE ENSINANTE E APRENDENTE (Porto Alegre/RS, Brasil)* proposto pela pesquisadora *Juliana dos Santos Rocha* (<http://lattes.cnpq.br/0573663715702662>).

O referido projeto será realizado junto à Educadores e Educadoras Sociais, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

<http://lattes.cnpq.br/9805109814842902>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Escola de Humanidades PUCRS

## Apêndice B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Nós, Marlene Rozek (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Juliana dos Santos Rocha (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa *A produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem por educadoras e educadores sociais: (des)encontros entre ensinante e aprendente (Porto Alegre/RS, Brasil)*, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo. Acreditamos que esta investigação seja importante porque visa contribuir com o campo educacional, em especial com a Educação Social e com a perspectiva de formação de Educadoras e Educadores Sociais e sua produção de subjetividade.

O presente TCLE é referente à etapa de coleta de dados via realização de encontros individuais, com algumas questões que disparam o diálogo, de modo que o participante fale sobre sua história de vida no que se refere a formação pessoal e profissional, bem como sua atuação enquanto educador social e suas aprendizagens. A previsão é de que ocorram aproximadamente entre 3 a 5 encontros com cada participante, com duração flexível desde que o participante esteja a vontade e disponível. Cada encontro seja integralmente gravado. Para participar, você deverá fazer a leitura atenta do presente Termo e, ao aceitar participar, você registrará seus dados de contato, para que haja possibilidade de agendamento de entrevista com a estudante de doutorado responsável pela coleta de dados (Juliana dos Santos Rocha), em data e local a ser definido em comum acordo. Importa salientar que as suas respostas na entrevista serão transformadas em texto e, alguns trechos poderão ser citados anonimamente, de modo literal, no texto da tese a ser elaborada pela doutoranda Juliana e, também, podem ser utilizados em artigos científicos resultantes da pesquisa. Você terá total garantia de anonimato, mesmo que trechos da entrevista passem a compor o texto da tese de doutorado que resultará desta pesquisa e publicações derivadas do estudo.

É nossa obrigação informá-lo de que há a possibilidade de ocorrência dos seguintes desconfortos ou riscos decorrentes de sua participação: sensação de perda de tempo. Desse modo, aconselhamos que seja avaliada a sua disponibilidade de tempo antes do aceite de participação.

Os benefícios que esperamos com o estudo são a contribuição com o campo acadêmico, em especial para a construção da área da Educação Social, no que se refere principalmente a formação de Educadores e Educadoras Sociais.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora responsável e orientadora desta pesquisa, a Prof.<sup>a</sup> Marlene Rozek, no telefone (51)3353- 4387

a qualquer hora. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita. Se o problema estiver relacionado à dificuldade de agendamento de data para a entrevista, a assistência será prestada via contato telefônico; em caso de problema decorrente da entrevista, no ato de sua realização, será resolvido pessoalmente no local de realização da mesma e, se ocorrer posteriormente, será resolvido por telefone, em qualquer tempo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucls.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao ler, compreender o TCLE e aceitar participar da etapa Encontro/Entrevista por meio da seleção da opção “sim”, disponível na própria plataforma, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não registre seus dados de contato para agendamento da entrevista, a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você selecionará a opção “sim”, terá acesso ao formulário de registro de contato. Após enviá-lo, você poderá ser contatado para agendamento de data para a entrevista gravada.

Eu, (nome completo do participante), após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

### **Declaração do profissional que obteve o consentimento**

Nós, Marlene Rozek (orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável) e Juliana dos Santos Rocha (estudante de doutorado), responsáveis pela pesquisa, explicamos, por meio do presente TCLE, todos os detalhes pertinentes sobre este estudo ao participante. Além disso, nos colocamos a disposição para possíveis dúvidas durante a participação. Na nossa opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

Orientadora da pesquisa e pesquisadora responsável

Me. Juliana dos Santos Rocha

Estudante de doutorado